





التوجيه والإرشاد
النظرية والتطبيق

تأليف

- بوب جارفي
- بول ستوكس
- ديفيد ميجينسون

ترجمة

- د. جوهرة بنت محمد أبا الخيل
- أ. نوف بنت محمد الحريول

راجع الترجمة

- د. سعد بن عبد الله الكلابي

بسم الله الرحمن الرحيم



مركز البحوث والدراسات

التوجيه والإرشاد
النظرية والتطبيق

تأليف

بوب جارفي   بول ستوكس   ديفيد ميجينسون

ترجمة

د جوهرة بنت محمد أبا الخيل   أ نوف بنت محمد الحريول

راجع الترجمة

د سعد بن عبدالله الكلابي

1442 هـ – 2021م

بطاقة الفهرسة

ⓒ معهد الإدارة العامة، 1442هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

جارفي، بوب

التوجيه والإرشاد: النظرية والتطبيق بوب جارفي؛ بول ستوكس؛ ديفيد ميجينسون؛ جوهرة بنت محمد أبا الخيل؛ نوف بنت محمد الحريول؛ سعد بن عبدالله الكلابي الرياض، 1442هـ

ص 552؛ 17سم × 24سم

ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٢٧٦-٣٢-٧

١- التوجيه التربوي أ ستوكس، بول (مؤلف مشارك)
ب ميجينسون، ديفيد (مؤلف مشارك) ج أبا الخيل، جوهرة بنت محمد (مترجم) د الحريول، نوف بنت محمد (مترجم) هـ الكلابي، سعد بن عبدالله (مراجع) و العنوان

ديوي 371,4   4924/ 1442

رقم الإيداع: 4924/١٤٤2

ردمـــك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٢٧٦-٣٢-٧

هذه ترجمة لكتاب:

Coaching and Mentoring: Theory and Practices

Bob Garvey

Paul Stokes

David Megginson

المحتويات

قائمة الأشكال والجداول

الأشكال

الجداول

مقدمة المترجمَتينِ:

أصبح نشاط التوجيه والإرشاد جانباً أساسياً في الممارسة الإدارية الحديثة، حيث يهدف إلى تطوير مهارات القيادات والمديرين التنفيذيين والموظفين، ودعم التغيير ورفع مستوى الأداء والإنتاجية، وتحقيق المنافسة العالمية، ونَقْل المعرفة

وانطلاقاً من اهتمامنا كمترجمتين وانشغالنا بهذه المسائل الإدارية، فقد تصدينا لترجمة هذا الكتاب رغم ما راودنا في بادئ الأمر من تردُّد؛ لما تتطلبه عملية الترجمة من نظر وجهد ووقت وبحث معجمي مُكثَّف، ولكن سرعان ما تلاشى هذا التردد، حيث اتضح جلياً العائدُ النظريُّ والمعرفيُّ لترجمة كتاب كهذا، يزخر بالمعلومات في جوانبها النظرية والعملية، فضلاً عن الندرة الواضحة لهذا النوع من الكتابات في المكتبة العربية

صدر كتاب " التوجيه والإرشاد: النظرية والتطبيق" لبوب جارفي وبول ستوكس وديفيد ميجينسون، في المملكة المتحدة ضمن منشورات دار سيج المحدودة "SAGE Publications Ltd"في طبعته الثالثة شاملاً مسائل التوجيه والإرشاد الإداري والقيادي على مستوى العالم ويتكوّن الكتاب من سبعة عشر فصلاً موزَّعة على أربعة أجزاء، ويعتمد على البحث العلمي المكثَّف، عارضاً تجاربَ وخبرة المؤلِّفِينَ كروَّاد معروفين عالمياً في مجال التوجيه والإرشاد التنفيذي الإداري، وكباحثين أكاديميين وممارسين موثوقين في الشأن الإداري يُقدِّم الكتاب تحليلاتٍ جديدةً، وأمثلةً جديدةً، وحواراتٍ نظريةً وتطبيقيةً جديدةً، كما يُرسي أسُساً نقديةً للمفاهيم والنماذج ويُجيب الكتابُ عن أسئلة مهمة، مثل: ما الذي ينطوي عليه التوجيه والإرشاد؟ ما قيمة التوجيه والإرشاد في المنظمات؟ وكيف تظهر القيمة المضافة للتوجيه والإرشاد؟ وفي ثنايا التساؤلات والإجابات، يُقدِّم الكتابُ شرحاً مُستفيضاً لأساليب التوجيه والإرشاد، وآليات تطبيق تلك الأساليب في المنظمات

لمعالجة مشاكل الإدارة المعاصرة بالإضافة إلى ذلك، يتطرق الكتابُ لمفاهيم عديدة، مثل: مفهوم القوة في التوجيه والإرشاد، ومفهوم الأخلاقيات لدى المُوجِّه والمرشد في المنظمات، ومفهومي التوجيه والإرشاد وعلاقتهما بمفهوم التنوُّع في المنظمات سواء كان تنوُّعاً مبنياً على النوع الاجتماعي أو تنوعاً ذا خلفية ثقافية أو خلفية عرقية كما يعرض الكتاب تأثيرات التقنيات الحديثة على نشاط التوجيه والإرشاد أيضاً، قدَّم الكتاب نظريةً متكاملةً عن التوجيه والإرشاد

أما فيما يخصُّ مسألة الترجمة، فقد حاولنا ما استطعنا الأمانةَ والإخلاص في نقل النص الأصلي، مع التصرُّف الحَذِر واللازم في مواضع مُحدَّدة وقد واجهتنا بعضُ الصعوبات كمترجمتين؛ كون الكتاب يجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي مع صبغة فلسفية وأسلوب نقدي، وتقاطع العديد من الاختصاصات والعلوم والمعارف؛ الأمر الذي تطلَّب وقتاً وجهداً بالغاً للبحث والقراءة المتعمقة في النظريات العلمية (مثل: النظرية التنظيمية، والنظرية المتجذرة، ونظرية القوة في المنظمات، ونظرية الحدث الحرجة (Critical Incident Theory)، ونظرية الشبكة الاجتماعية، والنظرية الأخلاقية، والنظرية السلوكية المعرفية)، والخطابات (Discourses) المتعددة (مثل: الخطاب الإداري، وخطاب المُوجِّه الروحي، وخطاب توجيه الشبكة الاجتماعية، وخطاب الخبير النفسي، والخطاب التاريخي للتوجيه والإرشاد، والخطاب الحديث للتعلُّم والتوجيه التطويري)، والمفاهيم والمصطلحات العديدة المرتبطة بتلك النظريات والخطابات ولقد حاولنا ما أمكن إيجاد مصطلحات مقبولة تفي بالمعنى من حيث الوضوح والصياغة وشرح ما هو جديد أو رئيس أو مهم في ثنايا النص، وإيراد بعض الكلمات والمصطلحات الأساسية بلغتها الأصلية كما حاولنا وبشكل كبير تقريب المسافة بيننا كمترجمتَينِ وبين النص المكتوب لكى لا تكونَ الترجمة مُجرد نقل؛ وإنما تطويعٌ للنص كي يتناسب مع السياق الثقافي العربي، وتكون ترجمتنا ترجمةً متكاملةً ومتوازنةً أيضاً، من الصعوبات التي واجهتنا هو الاتفاق على ترجمة مُوحَّدة لمفاهيم "Coaching" و"Mentoring"، "Coach" و"Mentor" حيث كثيراً ما تُستخدَم هذه المفاهيم باعتبارها مرادفة للتدريب والنُّصح أو الإرشاد، أو المدرب والموجه والمرشد، وثمة التباس في تعريف هذه المصطلحات، ولم يكن هناك اتفاق مُوحَّد في أدبيات الإدارة حول ترجمة هذه المفاهيم؛ لذا فقد اعتمدنا ترجمة كلمة Coaching لتكون التوجيه، وكلمة Mentoring لتكون الإرشاد، وكلمة Coach لتكون المُوجِّه، وكلمة Mentor لتكون المرشد وهذه الاختيارات تتوافق مع تعريفات مُؤلِّفي الكتاب لهذه المفاهيم

وأخيراً، لا يمكننا أن نُنهي هذا التقديم دون التوجُّه بالشكر لكُلِّ مَن ساعدَنا في إتمام هذا العمل، ونخصُّ بالشكر المراجعَ العلمي الذي ساهمت ملاحظاته في تجويد ترجمة هذا الكتاب، كما نودُّ أن نشكرَ رئيس وأمين لجنة البحوث في معهد الإدارة العامة لدعمهما المتواصل لنا، والشكر أيضًا للمراجع اللغوي لتصويباته اللُّغوية المثمرة
ونتوجه بخالص الشكر لإدارة الطباعة والنشر بمعهد الإدارة العامة لتجشُّمها عناء التعديلات والتنقيحات الكثيرة لهذا الكتاب

وبعدُ، نتمنى أن نكون قد وُفِّقنا في إيصال معلومات هذا الكتاب القيم والثري لقُرَّاء العربية من باحثين وأساتذة جامعات وطلاب وممارسين ومهتمين بالتوجيه والإرشاد الإداري التنظيمي

د جوهرة بنت محمد أبا الخيل　　　　أ نوف بنت محمد الحريول

نبذة عن المؤلِّفِينَ:

بوب جارفي Bob Garvey: عمِل مُرشِداً فرديًّا ومُرشِدَ مجموعات للعديد من الأشخاص ويعَدُّ من الأعضاء المؤسِّسين للمجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه European Mentoring and Coaching Council(EMCC)، ويعمل في الوقت الراهن مُحرِّراً للمجلة الدولية للإرشاد والتوجيه وفي عام 2014، حصل على جائزة التوجيه في مجال العمل Coaching at Work، وجائزة إنجازات لخدمات الإرشاد، وجائزة المجلس الأوروبي للإرشاد ويعَدُّ بوب جارفي من المهتمين بشكل كبير بالتوجيه والإرشاد

بول ستوكس Paul Stokes: وهو محاضر في جامعة شيفيلد هالام Sheffield Hallam University، وهو كذلك مدير وحدة أبحاث التوجيه والإرشاد في كلية شيفيلد لإدارة الأعمال Sheffield Business School، كما يقود مجموعة السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية داخل قسم الإدارة بالإضافة إلى ذلك، هو مشرف ومُرشِد ومُوجِّه ذو خبرة، كما يعدُّ مصمِّماً ومُقيِّماً لبرامج التوجيه والإرشاد داخل المنظمات وفي عام 2016، حصل على جائزة التميُّز في الدكتوراه لبحثه الرائد حول المتدرب الماهر

ديفيد ميجينسون David Megginson: وهو بروفيسور متقاعد في قسم الموارد البشرية بجامعة شيفيلد هالام Sheffield Hallam University وهو كذلك مُؤسِّس لمركز الإرشاد الأوروبي (EMC) (European Mentoring Centre) السابق بالإضافة إلى هذا، هو سفير للمجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه، EMCC)) EuropeanMentoring and Coaching Council وهو مُؤسِّس وحدة أبحاث التوجيه والإرشاد ويعَدُّ ديفيد مستمعاً جيداً ومُرشِداً وخبيراً متميزاً

الإهداء والعرفان:

يُهدي بوب جارفي Bob Garvey هذا العمل إلى والده آرثر جارفي Arthur Garvey، وإلى روح عمه ألن جارفي Alan Garvey (1927–2006): فشكراً لكما جميعاً على تطوير قدرتي على النقاش

يشكر بول ستوك Paul Stokes جيني Jenny وما قدَّمته من دعم: أودُّ أن أُهدي هذه النسخة من الكتاب إلى جيني، وابنتيَّ لوري Lowri التي تلقت الكثيرَ من التوجيه والإرشاد، وسافانا Savannah التي تعتبر صغيرة على الإرشاد التوجيه كما أتقدم بالشكر لكلِّ مَن تعاوَن معي، وأشكر الطلاب الذين قدَّموا مساهمات ملموسة في هذا الكتاب خلال هذه السنوات

ويشكر ديفيد ميجينسون David Megginson فيفيان Vivien لدعمها المستمر وأفكارها العظيمة: كما أنني ممتنٌّ لكل مَن أسهم في فهمنا لعمليات وممارسات ومبادئ التوجيه والإرشاد، خاصة جماعة التوجيه والإرشاد في جامعة شيفيلد هالام Sheffield Hallam وجامعة سويسرا Switzerland، ومؤتمرات الأبحاث النقدية للتوجيه (The Critical Coaching Research Group Conferences)، والفعاليات العديدة للمجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC) كما أقدِّم الشكر والامتنان بشكل خاص لحُسن وكرم ضيافة بروبو جوبتارا Prabhu Guptara، وإلى اتحاد وولفس برق Wolfsberg لاستضافتي كعالم مقيم في وولفس برق Wolfsbergخلال صيف 2006، حيث كُنتُ أكتبُ أحدَ فصول هذا الكتاب

مصادر الإنترنت:

يمكن الاطلاع على موقع:

https: //study sagepub com/garvey3e

وذلك للوصول إلى المحاضر والمصادر التعليمية للطالب، التي تدعم وتساعد على التعلُّم

بالنسبة للمحاضرين:

يتوفَّر في كل فصل من الفصول شرائح باوربوينت Power Point للمساعدة في تخطيط وتقديم الفصول

بالنسبة للطلاب:

- توفُّر بطاقات تعليمية مع مفتاح لمصطلحات الكتاب، وهي تعدُّ أداةً مثالية لمساعدتك في اكتساب المعرفة، ومراجعة المهام

- مجموعة مختارة من مقالات مجلة SAGE يمكن تحميلها مجاناً لمساعدتك على تعزيز وتوسيع نطاق معرفتك بالموضوعات الرئيسية

الثناء على الطبعات السابقة:

"يُعَدُّ هذا الكتاب اختياراً مثاليًّا للأشخاص الذين يدرسون التوجيه، ويبحثون عن مدخل قائم على الأدلة لموضوع التوجيه والإرشاد"

Jonathan Passmore University of Evora

"تعَدُّ هذه الطبعة الجديدة تحسيناً للطبعة السابقة ولقد كانت الحالات الدراسية التي تمت إضافتها مفيدةً للغاية حيث أضافت مزيداً من الحياة إلى النظرية ولقد كانت الأخلاقيات خلال هذا الكتاب إنسانية ومراعية لمشاعر الآخرين، إنها دراسة شاملة وأخلاقية للتوجيه والإرشاد؛ لذلك فإننا نؤيدها من القلب"

Dr Simon Western, Director of Analytic-Network Coaching Ltd

"إن هذا الكتاب هو للأشخاص الذين يريدون التفكير بعمق في التوجيه والإرشاد، فهو يذهب أبعد من المعرفة حيث يتحدانا إلى بذل مزيد من الانتباه إلى تطبيقات أوسع لما نقوم به لقد اعتمد المؤلِّفون على مصادر عديدة ومدخل نقدي يجعلنا نُفكِّر كيف تأثرت الكتابات برؤى وخطابات الوقت والثقافة"

Julie Hay, Nurturing Potential

"ملخص ممتاز للسياق التاريخي والأبحاث المعاصرة، تمَّ تقديمه بطريقة منطقية وبأسلوب سهل، وكُتِب بلغة واضحة بدون أن يفقد وحدة وتناسق المصادر لقد تمَّ إعطاء أهمية للنقد بشكل

كبير، وتمَّ فتح مناظرة أو نقاش حول التوجيه والإرشاد، مع خلق توازن مفيد بين ما يمكن تسميته بالتخصصات المتصارعة"

Dr Gary Andrew Husband, Institute of Education, Stirling University

"يعَدُّ هذا الكتاب مصدراً معلوماتيًّا مهمًّا في حقل التوجيه والإرشاد، ومن الرائع الاطلاع على الاختلافات بين هذين الحقلين"

Rhiannon Kerry Elliott, Derby College

"نص رائع ومُقدَّم بشكل ممتاز، فصل القوة بالذات كان مضيئاً"

John Perry, School of Medicine, Southampton University

"كتاب مُثير للتفكير، ويجب أن يكون في قائمة كُتب مَن يدرسون التوجيه والإرشاد"

Christopher McKechnie, Scotton Hall, HM Forces

"إنَّ هذا الكتاب يُقدِّم سلسلةً من المعلومات القيمة بطريقة سهلة، ولقد استخدمتُه مع طلبة البكالوريوس والماجستير"

Dr Abbe Brady, School of Sport & Leisure, Gloucestershire University

"يعدُّ هذا الكتاب مُفيداً ومُشوّقاً لكل شخص يرغب في التبصُّر في موضوع التوجيه والإرشاد، ولماذا هما حقلان متشابهان ولكنْ مختلفان"

Lorraine Horton-Smith, School of Human & Health Sciences, Huddersfield University

"كتاب جيد جداً وله علاقة بالعمل الاجتماعي، وهو من أفضل الكتب الأساسية على القائمة للمدربين الممارسين في مجال التدريب"

Ikedola Animashaun, Social Work Department, Brunel University

"كتابٌ مفيد خاصة إذا كنتَ تتولى عملية الإرشاد والتوجيه لموظفين جُدد في مجال العمل"

Stella Cosgrove, Workforce and Education Directorate, Lancashire Teaching Hospitals NHS Foundation Trust

"هذا كتاب مميز وسهل القراءة، ويغطي العديدَ من المواضيع والقضايا المتعلقة بالإرشاد والتوجيه، ويستخدم وسائل متنوعة لعرض المعلومات"

Dr Chris Payne, Faculty of Health & Wellbeing, Sheffield Hallam University

"تُقدِّم جُزئية المنهجية في كل فصل محتوى مفيداً، وتُمكِّن الطلاب من فَهْم كيف أن النظرية تستند على البحث وقد تمَّ عرضها بإتقان"

Ms Stella Harcourt, Further and Higher Education, South Essex College

"كتاب ممتاز، تناول التوجيه من حيث تأثيره على الأداء والتطوير"

Nathan Price, Sport, Public Services and Travel, Birmingham Metropolitan College

"كتاب رائج وبمحتوى بحثي حديث، ويعَدُّ اختياراً مثاليًا للأشخاص الذين يدرسون التوجيه، ويبحثون عن مدخل قائم على الأدلة لموضوع التوجيه والإرشاد"

Debra Cushen, Care and Education, University of Wales

ثلاثة من الكُتَّاب الفطاحِل في حقل أدبيات التوجيه والإرشاد، قدَّموا لنا كتاباً نفيساً ويعَدُّ هذا الكتاب ذا منهج رصين وسهل للطلاب في جميع المراحل لقد تمَّ خلط المجال التعليمي مع الممارسة والنظرية من تخصصات مختلفة، وواثقٌ أنه سيضيف أبعاداً نقديةً لوجهة نظرهم في هذا المجال الذي أنصحُ به بشدة"

Christine Lewis, Professional Development, Edge Hill University

"كتابٌ متميزٌ لكل شخص يدرس التوجيه في مستوى الدراسات العليا"

Ioanna Iordanou, Warwick Business School, Warwick University

"كتابٌ شاملٌ يحتوي على إضافات مفيدة وجديدة، وقد أضافت الحالات الدراسية بُعداً آخر للكتاب"

Sandra Parry, Bristol Business School, University of the West of England

"كتابٌ مُنظَّم بشكل واضح، قدَّم مفهومَ التوجيه والإرشاد في سياق تاريخي وقد لخَّص لنا الأدبيات الحديثة حول مفاهيم محددة؛ مما يُحفِّز على قراءات إضافية عند الحاجة ساعدت الحالات الدراسية المُستخدمة على توضيح المفاهيم التي تمَّت مناقشتها ويعَدُّ الكتاب مصدراً مفيداً للطلاب والمحاضرين على حد سواء"

Sian Templeton, Institute of Education and Public Services, Gloucestershire University

"تمَّ توضيح العلاقة بين القيادة والتوجيه والإرشاد لكلٍّ من الموجودين في المناصب القيادية والطامحين لتولي مناصب قيادية وقد أعطت الحالات الدراسية المنوَّعة الفرصة للطلبة لنقل المعرفة والفهم لمختلف السيناريوهات في العمل؛ مما يؤدي إلى الجمع بين النظرية والتطبيق، وهو ما تحتاجه كلُّ المهن"

Bill Lowe, ITE CPD, Newman University

"يعتبر الكتاب قراءةً مُلهمة تُقدِّم إرشاداتٍ ومعلوماتٍ مفيدةً فيما يتعلق بأسطورة توجيه وإرشاد الناس كما أنه ذو علاقة بالمتدربين الذين يُطوِّرون مهاراتهم في كلا المجالين من خلال التوجيه المعتمد وغير المعتمد"

Karen Gray, Teacher Education, Simply-Training

المقدمة:

مثَّل الإصدار الثالث من كتابنا تحدياً مثيراً للاهتمام فأولاً، لم يتمكَّن صديقنا وزميلنا العزيز الذي شاركنا تأليف الإصدارات السابقة، ديفيد ميجينسون، من العمل معنا على هذا الإصدار؛ لأسباب شخصية واتفق بقية المؤلفين على أن يظلَّ لديفيد مكانٌ في الإصدار الثالث؛ لأنه يُشكِّل جزءاً لا يتجزأ من هذا العمل، ووجوده في هذا الإصدار الجديد واضح، مع تحديث إسهاماته الرئيسية لكن دون تغيير كبير

ثانياً، احتجنا إلى تحديث بعض البيانات، لكن لعل الأهم من ذلك هو أننا احتجنا إلى تحديث الكتاب السابق بأبحاث وتطورات جديدة من الناحية العملية فبعض الأمور ظلَّت حتماً كما هي، لكن الطبيعة الديناميكية للتوجيه والإرشاد هي التي تغيَّرت فمنذ نَشْر الإصدار الثاني من هذا الكتاب، كانت - ولا تزال - هناك تغيرات اجتماعية وسياسية في جميع أنحاء العالم فظهرت سياسات اقتصادية تقشفية مستمرة في المملكة المتحدة على الأقل، وبدأت بعض الأفكار الجديدة في الدخول إلى أدبيات التوجيه والإرشاد وأحد هذه الأعمال التي أثرت علينا كتاب سايمون ويسترن (2012) s'Western (Coaching and Mentoring: A Critical Text) التوجيه والإرشاد: دراسة نقدية) وكان هناك ضغط متواصل من الاتحادات المهنية، ولا سيما في التوجيه للتأثير على السوق من خلال السياسات وشروط العضوية وسنتناول هذه المسائل حيثما كان ذلك ملائماً

في بعض النظُم الاقتصادية النامية، تراجعت معدلات البطالة، لكنها لا تزال تتزايد على المستوى العالمي وفي ظل تنبؤات تقرير "العمالة الدولية والآفاق الاجتماعية " 'World Employment and Social Outlook' (2016) الصادر عن منظمة العمل الدولية، بحدوث ارتفاع في البطالة العالمية لما يزيد عن 200 مليون شخص بحلول نهاية عام 2017، وارتفاع

معدلات نقص المهارات بصورة دائمة، يمكن أن يلعب التوجيه والإرشاد دوراً متزايداً في مساعدة الناس في العثور على عمل أو بدء عملهم الخاص، أو في التعامل مع مسألة نقص المهارات تشير هاتفيلد Hatfield (2015) إلى وجود ارتفاع بنسبة 40% في العمل الحر في أنحاء أوروبا خلال هذه الفترة وقد دعمت منظمات، مثل منظمة الأعمال الدولية للشباب Youth Business International (www youthbusiness org)، خلال عام 2015، (19463) رائدَ أعمال بتوفيرها 11213 موجِّهاً متطوعاً فاعلاً في (42) دولة وقد تمَّ مناقشة بعض من هذه المسائل في الفصل التاسع، كما تذكر منظمة الأعمال الدولية للشباب مجدداً في الفصل السادس عشر

لقد استمرت أنشطة التوجيه والإرشاد في التطوُّر والتوسُّع بمعدل استثنائي في المملكة المتحدة (انظر استقصاء التعلُّم والتنمية الصادر من معهد شؤون الأفراد والتنمية، 2015 "أ"، واستقصاء التوظيف وتخطيط المهارات، 2015 "ب") ثمة اهتمام يتخذ صوراً مختلفة بالتوجيه والإرشاد في كل قطاعات المجتمع حول العالم ولعل أكبر تحدٍ في مجال التوجيه هو الزيادة في استخدام الموجهين الداخليين وتُشير تقديرات استبيان توجيه شيربا للمسؤولين التنفيذيين (Sherpa Coaching, 2016) إلى وجود زيادة في استخدام المرشدين الداخليين على مدار السنوات الخمس الأخيرة ومفهوما التوجيه والإرشاد، بوصفهما نشاطين تطويريين، يعدَّان في الحقيقة تطبيقات عالمية، انظر (Bresser, 2009; ICF Global Coaching Study, 2012, 2016)

يُستخدَم التوجيه والإرشاد لتحقيق العديد من الغايات، بما في ذلك:

- تطوير المديرين والقادة
- دعم التوجيه والتغييرات في الأدوار
- دعم التغيير
- الحصول على وظائف للعاطلين منذ فترات طويلة
- الحد من الجريمة وتعاطي المخدرات
- التطوير وتعزيز الاستقلالية

- زيادة معدلات حضور الطلاب، ودعم سياسات مناهضة التنمر في المدارس

- تحسين الأداء في السياقات التي يُوظَّف فيها التوجيه والإرشاد

- دفع الأفراد لتولي مناصب عليا

- الحد من الضغط

- دعم إدارة المواهب

- تحسين المهارات ونقل المعرفة

- دعم سياسات الفرص المتكافئة والتنوُّع

- المساعدة في الاندماج الاجتماعي

- تطوير المشروعات الصغيرة والمتوسطة

- دعم إستراتيجيات الإبقاء على الموظفين

هذه القائمة، على الرغم من أنها غير شاملة، تتضمن شيئاً مشتركاً بين عناصرها، ألا وهو التغيير والتحوُّل وقد يعني ذلك تغيرات في التفكير أو السلوك أو المواقف أو الأداء وأياً كانت الحالة أو السياق، كل هذه التطبيقات للعمليات التي تبدو متشابهة وتُثير العديدَ من الأسئلة والقضايا بشأن كيفية فهم وإدراك التوجيه والإرشاد من جانب المشاركين في ممارسة هذين النشاطين

لا يزال هناك الكثير من الجدل الدائر حول أوجه التشابه والاختلاف بين ممارسات التوجيه والإرشاد، ونتناول هذا الجدل في الفصل الأول عن طريق النظر إلى مفهوم "الخطابات" (Discourses) في التوجيه والإرشاد وبغض النظر عن المسميات، يُركِّز هذا الكتاب على كل شيء يتعلق بالتوجيه والإرشاد في نطاق عريض من السياقات من أجل العديد من الأهداف المختلفة

نؤيد، بوصفنا مؤلِّفي هذا الكتاب، التوجيه والإرشاد لكن ذلك لا يعني أننا متحيزون فنستند في هذا الكتاب إلى مؤلفات سابقة وأبحاث مكثَّفة وخبراتنا بوصفنا مرشدين ومُوجِّهين ومتدربين ومشرفين على الممارسات ومُصمِّمين للبرامج ومُقيِّمين وأكاديميين، ويتسم بكونه سهلَ الفهم

وأكاديميًّا ونقديًّا وعمليًّا ويقدِّم تحدياً ودعماً في الوقت ذاته لكل المهتمين بالتوجيه والإرشاد؛ أما التحدي فيتمثَّل في نظرتنا النقدية للتوجيه والإرشاد نظريًّا وعمليًّا، وأما الدعم فيظهر في الأساس النظري للكتاب والتجارب العملية الإيجابية التي نقدمها ولقد سعينا إلى تأليف هذا الكتاب بروح التوجيه والإرشاد عن طريق كتابته بما نُطلق عليه "أسلوب التوجيه والإرشاد" هذا هو موقفنا الفلسفي، ويشمل الخصائص التالية:

- الاحترام المتبادل وتقدير الاختلافات في وجهات النظر

- الاعتراف بتأثيراتنا

- الإنصات والمشاركة

نتمنى عند ممارسة النقد، أن يُقابَل ذلك باحترام

على مدار أعوام من العمل معاً، من الإنصاف القول إننا لا نزال مهووسين بالتوجيه والإرشاد! فنُشارك في العمليات والمهارات المتعلقة بهما في عملنا يوميًّا، ونساعد الآخرين من قطاعات المجتمع المختلفة ليفعلوا مثلنا نعمل مع أفراد وشركات كبيرة وصغيرة في القطاع العام أو التطوعي، ومن ثَمَّ شهدنا بصورة مباشرة قوة التوجيه والإرشاد في تغيير الحياة وممارسات العمل ونكتب ونقرأ كذلك عن التوجيه والإرشاد؛ فنؤمن بأنه لا يزال هناك الكثير لتعلُّمه عن هذا المجال ونضع في هذا الكتاب بصورة أو بأخرى أجندةً للتعلُّم بشأن هذا العالم المذهل والمتطور

تنظيم الكتاب:

يتكوَّن الكتاب من أربعة أجزاء؛ الفصول داخل هذه الأجزاء تُركِّز بدرجات مختلفة على الجانبين النظري والعملي وبوصفنا أكاديميين وممارسين، نعتقد أن هذا الخلط مهمٌّ، ويعكس عنوانَ الكتاب الذي يربط الجانب النظري بالعملي ونتفق هنا مع الحكمة القديمة القائلة بأنه ما من شيء عملي كنظرية جيدة ويتضمن كلُّ فصل عنصراً مهمًّا

عناصر تعليمية جديدة:

لقد قدّمنا بعض العناصر التعليمية الجديدة في هذا الكتاب وتشمل هذه العناصر بعض دراسات الحالة والأنشطة والأسئلة التأملية الجديدة، بالإضافة إلى قسم مطالعات إضافية ملحق بنهاية

كل فصل وتُختتَم كل الفصول بقسم "توجهات مستقبلية" ولا توجد دراسات حالة في كل فصل؛ لأننا حاولنا استخدام نُهُج جديدة بناءً على طبيعة الموضوع الذي نكتب عنه

توجد أربعة فصول جديدة في هذا الإصدار: الفصل الثامن هو في الواقع ملخص لرسالة الدكتوراه الخاصة ببول ستوكز، ويتناول مفهوم المتدرب الماهر ويمثِّل ذلك نقلةً كبيرة في فهمنا للتوجيه، ويُسلِّط الضوءَ على مسألة "القوة" و"التحكم" في العلاقة وتوجد أيضاً آثار الإرشاد في هذا العمل؛ نظراً لأن الإرشاد ليس مُحصَّناً من مسائل "القوة" و"التحكم" التي تؤثر على ممارسته

الفصل الرابع عشر فصل جديد أيضاً وعلى الرغم من ذكر الأخلاقيات في فصول أخرى من الكتاب، فقد قررنا أن هذا الموضوع بحاجة لتخصيص فصل خاص له في هذا الإصدار من الكتاب وفي هذا الفصل، نتناول المسائل الأخلاقية المتعلقة بالتوجيه والإرشاد من المنظور الشخصي والتنظيمي والمجتمعي وفي إطار ذلك، نطرح أسئلةً عن دور الهيئات المهنية ومدونات الأخلاقيات والمعايير الأخلاقية ونطرح كذلك أسئلةً فلسفيةً أوسع نطاقاً عن كيفية اتخاذ القرارات الأخلاقية، وكيفية ارتباط هذه الممارسات الأخلاقية بالقيم ونستخدم نماذج من دراسات الحالة لطرح بعض الأزمات الأخلاقية التي تواجه المرشدين والموجِّهين

الفصلان السادس عشر والسابع عشر جديدان كذلك في إصدارنا الثاني من الكتاب، عرضنا الوضعَ الراهن للتوجيه والإرشاد في الولايات المتحدة الأمريكية، وجمعنا دراسات حالة من الولايات المتحدة وإفريقيا والمملكة العربية السعودية وهونج كونج وروسيا وأستراليا وأمريكا الجنوبية وجمهورية التشيك وهذه التعليقات كتبها أكاديميون موجودون في هذه الأماكن في العالم، يعرضون وجهات نظرهم في الوضع الراهن للتوجيه والإرشاد فيها ونناقش بعد ذلك هذه الآراء عن طريق تأمُّل إلى أي مدى تتقارب هذه الممارسات بشكل منسجم مع وجهة النظر الطبيعية، وإلى أي مدى تتباعد؛ ما يعكس التوجهات المحلية أو الثقافية، أو إلى أي مدى "تداخلها" أو "جمعها بين المحلي - العالمي" glocal؛ على سبيل المثال، إلى أي مدى يمكن دمجها وتهجينها ونتناول مسألة إلى أي مدى يمكن للهيئات المهنية اتباع الأنماط نفسها، مثل التوجهات الإقطاعية الحديثة في الأعمال حول العالم حيث تقتصر حرية النشاط التجاري على القلة، في حين يعاني الكثيرون من القمع في ظل التشريعات واللوائح ومن ثَمَّ، فإننا نبتعد عن الخطاب السائد المتعلق بعلم النفس في التوجيه والإرشاد، ملتمسين بدلاً من ذلك منظوراً اجتماعيًّا وفلسفيًّا واقتصاديًّا أما الفصل السابع

عشر فيطوِّر إطارنا النظري الأصلي للتوجيه والإرشاد اللذين يطرحهما الإصداران الأول والثاني من هذا الكتاب، ويتناول المسائل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفنية والقانونية والبيئية التي تؤثر على ممارستهما

وقد تجنبنا عن عمد عرض نتائج التعلُّم في بداية كل فصل فمثلما نُشير في الفصل السادس، نتائج التعلُّم المحددة مسبقاً هي نتاج "محتوى" أو نهج "خطي" في التعلُّم وهذا، من وجهة نظرنا، قيمة ضئيلة في التوجيه والإرشاد حيث يكون التعلم عادةً عرضياً علاوة على ذلك، يستهدف هذا الكتاب طلاب الدراسات العليا والمتعلمين من ذوي الخبرات السابقة، ولن نفترض التنبؤ بما قد يتم تعلمه نتيجة قراءة هذا الكتاب لكننا ندعو القرَّاء إلى تسجيل تعلُّمهم الشخصي نتيجة للمُحفِّزات المتعددة التي نُقدِّمها، سواء عن قصد أو دون قصد

المناهج:

يحتوي كلُّ فصل على قسم خاص للمنهجية وفي بعض الأحيان، نستخدم هذا القسم لعرض المدخل الذي اتُّبِع في جَمْع المعلومات اللازمة لكتابة أي فصل معين، أو نعرض المنهجية بوصفها الطريقة التي نُظِّم بها الفصل

الباب الأول: مقدمة عن التوجيه والإرشاد:

يعرض الفصل الأول مقدمةً عن التوجيه والإرشاد، ويبدأ بالتطوُّر التاريخي للتوجيه والإرشاد، ويستعرض القضايا التي تتناولها أبحاث التوجيه والإرشاد حاليًّا، وينظر بعد ذلك في القضية الأوسع نطاقاً التي تتناول الثقافات التنظيمية التي تدعم التوجيه والإرشاد ونتناول في الجزء الأول قضايا تصميم البرامج وتقييمها، وننظر في نماذج التوجيه والإرشاد المختلفة اختلافاً كبيراً والموجودة في مجتمعات اليوم وأخيراً، نستعرض موضوع قوة التعلُّم بالمحادثة

يتناول الفصل الأول تطوُّر معنى مصطلحي "الإرشاد" و"التوجيه"، ويستمد أفكاره من أبحاث تاريخية مهمة ويعرض كيف تمَّ تطبيق التوجيه والإرشاد عمليًّا، ويُوضِّح كيف تغيَّر معنى المصطلحين على مرِّ التاريخ من خلال الممارسة ويساعد في تفسير الاختلافات الكبيرة في المعنى الموجود في الممارسات الحالية، ويُختتَم الفصل باستعراض للتوجُّهات المستقبلية، وكثير من الموضوعات المُحدَّدة في الأبحاث التاريخية في الأقسام المتعلقة بالممارسات الحالية نوقشت في

فصول لاحقة في الكتاب ومن الأشياء التي أُضيفت إلى هذا الفصل إشارة إلى تقارير رايدلر Ridler (2011, 2013, 2016) التي تستند إلى استقصاء لمشتريَّ الخدمات: التوجيه، ويشير إلى حدوث تحوُّل في التفضيل من نموذج التوجيه "الخالي من المحتوى" إلى النموذج القائم على الخبرة والمعرفة ويبدو ذلك كتحول نحو نموذج مختلط للتوجيه وللإرشاد حيث يمكن لمشتريَّ الخدمات البحث عن موجِّهين للمرشدين

أما الفصل الثاني فيُلقي نظرةً نقدية على الممارسات البحثية في مجال التوجيه والإرشاد ويُقدِّم بعض الآراء الفلسفية المتعارضة، لكن الأساسية في الوقت نفسه، ويربط بينها وبين الممارسات البحثية ويشير الفصل إلى وجود العديد من "النماذج الأصلية" للممارسات البحثية في أبحاث التوجيه والإرشاد وتستهدف هذه النماذج جماهير مختلفة، ولها عدة أهداف مسبقة وثمةَ تنويهٌ هنا للباحثين والممارسين ومُصمِّمي البرامج، وهو أن نتائج الأبحاث بحاجة إلى فهمها من "منظور" الكاتب فما من طريقة أفضل من الأخرى، وإنما الفصل يشير إلى أن المدخل المختلط يقدِّم أقصى فرصة لإعلام كل المستخدمين بالمواد البحثية

يتناول الفصل الثالث خلق ثقافات التوجيه والإرشاد أو تطويرها، ويقدِّم رؤى متعمقةً نظرية وعملية لتطوير بيئات داعمة للإرشاد والتوجيه ويقدِّم الفصل نماذج لثقافة التوجيه والإرشاد، في حين يستعرض الإستراتيجيات والممارسات التي يمكن للقادة والمديرين والمرشدين والموجِّهين المتخصصين اتباعها لتوسيع نطاق تأثير ما يفعلونه ويطرح الفصل بعضَ الأسئلة والقضايا الصعبة فيما يتعلق بالمنظمات التي ترغب في تطوير التوجيه والإرشاد ولا توجد "طريقة مُثلى واحدة" في هذا الشأن، وإنما العديد من الخيارات في سياقات مختلفة

أما الفصل الرابع فيُقدِّم آراءً متعمقة حول التصميم والتقييم وترتبط العديد من الأفكار الموجودة في هذا الفصل بفصول سابقة في هذا الكتاب كما يُركِّز الفصل على الممارسين، وينصبُّ تركيزه على المسائل العملية المتعلقة بتصميم وتقييم البرامج التي يواجهها مَن يُنظِّمون برامج التوجيه والإرشاد الرسمية في السياق التنظيمي ويستند الفصل على دراسات وخبرات المؤلفين، كما يستعرض أعمال باحثين آخرين كما نحاول كذلك سدَّ الثغرة بين الجانب النظري والجانب العملي، ونجادل بأن التفكير الوضعي يهيمن كثيراً على الحياة التنظيمية، وهذا مثال آخر على مفهوم "التجسيد غير الواقعي" الذي سبق تقديمه في الفصل الأول

وينظر الفصل الخامس في مجموعة متنوعة واسعة من النماذج ووجهات النظر في مجال التوجيه والإرشاد ويهدف الفصل إلى إيضاح مدى اتساع هذا المجال وعمقه، واستكشاف بعض الافتراضات التي تقوم عليها هذه المداخل والنماذج المتعددة ويستعرض الفصل جوهر كل مدخل باستخدام مراجع مختارة ويُثير العديدَ من الأسئلة الصعبة حول الجانبين النظري والعملي في الإرشاد والتوجيه وفي هذا الإصدار الثالث من الكتاب، أضفنا أيضاً ثلاث دراسات حالة جديدة: إحدى هذه الدراسات هي تطوُّر جديد في الإرشاد - الإرشاد الذاتي، والدراسة الثانية تعكس التوجه المتزايد نحو برامج التوجيه الداخلي في المنظمات، في حين تُعَدُّ الدراسة الثالثة مثالاً لنموذج التوجيه بين المنظمات

ويتناول الفصل السادس فعالية التعلُّم بالمحادثة (بين فردين one-to-one) ويستكشف تأثير السياق الاجتماعي على التعلُّم، إذ يناقش وجهة النظر "الخطية" في التعلُّم ويقارنها بوجهة النظر "غير الخطية" وثمة إشارات في هذا الفصل إلى وجهات النظر المعارضة المتبناة في الفلسفة والعقلية التي تقوم عليها الأبحاث التي سبق استعراضها في الفصول الأول والثاني والرابع ونوضح أن هذه الآراء تؤثر على التفكير والسلوك في الممارسة وينظر الفصل في الطبيعة غير الخطية لمحادثات التوجيه والإرشاد، مستعرضاً ومُحلِّلاً مثالاً لمحادثة مباشرة

الباب الثاني: العوامل المؤثرة على التوجيه والإرشاد:

في الباب الثاني، نناقش الآثار العديدة التي تعود على الشكل الذي يتخذه التطوير بين فردين (one-to-one)، لا سيما تأثير القوة، وتطوير "شبكات التعلُّم"، واستخدام التكنولوجيا، وأخيراً قضايا تنظيمية مثل التوجه نحو الهدف في التوجيه والإرشاد ويُغطي الجزء الثاني العديدَ من المسائل المتعلقة بالتنظيم والممارسة في مجال التوجيه والإرشاد وتُلقي فصول هذا الجزء نظرةً ناقدة على الآثار العديدة التي تعود على النماذج التي يتخذها التوجيه والإرشاد في السياق التنظيمي

يناقش الفصل السابع مفهوم القوة في التوجيه والإرشاد وهذا مفهوم رئيسي مُتضمَّن في كل وحدات التحليل في التوجيه والإرشاد ونظراً لأن علاقات التوجيه والإرشاد توجد عادةً داخل برامج تنظيمية أو في المجتمع الأوسع نطاقاً من خلال العديد من البرامج المشاركة في الإرشاد؛ فمن الضروري تطويعها لتحليل القوة ويهدف التوجيه والإرشاد - بوجه عام - إلى إتاحة نوع من تبادل المعرفة والحكمة والفهم بين المشاركين فيهما، وبالتالي من الحتمي أن تلعب القوة دوراً فيهما يرتبط

التوجيه والإرشاد كذلك عادةً بالتحوُّل والتطور والنمو، وبالتالي مرة أخرى من الحتمي مع نمو الأشخاص وتطورهم (بمعدلات وفترات مختلفة غالباً) أن يغيِّر ذلك من آليات القوة بينهم ومن المهم، إذاً، محاولة فهم القوة ومدى تأثيرها

الفصل الثامن فصل جديد، كان التركيز حتى هذا الفصل من الكتاب منصبًّا على الدور الذي يلعبه المساعد (المرشد أو الموجه) في التوجيه والإرشاد وفي الفصل الثامن، نودُّ تناول التوجيه والإرشاد من وجهة نظر المتدرب ويستند التحليل والعمل الميداني في هذا الجزء على عمل بول ستوكز Paul Stokes في رسالة الدكتوراه الخاصة به ونستعرض في هذا الفصل دور المتدرِّب وفقاً لما هو مُوضَّح في مؤلفات التوجيه، ثم نستخدم العملَ الميداني لتطوير فهم جديد للمتدرب المستفيد من التوجيه والمهارات

يتناول الفصل التاسع مفهومَ علاقات التعلُّم المتعددة تُعَدُّ محادثات التوجيه والإرشاد تفاعلات اجتماعية تحدث في سياقات محددة، وللعديد من الغايات المتنوعة ويستكشف هذا الفصل فكرة علاقات التوجيه والإرشاد المتعددة في سياق اقتصاد المعرفة، والآثار المترتبة على البِنى والممارسات المؤسسية

يتناول الفصل العاشر الاستخدامَ المتزايد للوسائط الإلكترونية في التواصل الاجتماعي بين الأفراد وقد يشمل ذلك استخدام البريد الإلكتروني، بالإضافة إلى برامج الكمبيوتر المخصَّصة للتوجيه والإرشاد والمصمَّمة لتيسير علاقات التطوير وندرس في هذا الفصل تأثير هذه الابتكارات على التوجيه والإرشاد ويتضمن الفصل دراستي حالة جديدتين؛ إحداهما مساهمة مثيرة للاهتمام من مايلز داوني Myles Downey، والأخرى مُقدَّمة من سارة ساندرسون Sara Sanderson

يجمع الفصل الحادي عشر بين الأبحاث والنظريات والممارسات ويتناول بعضَ المسائل التي أُثيرت عند إدخال التوجيه أو الإرشاد إلى المؤسسات ويستند إلى النتائج العملية للفصل الثالث فيما يتعلق بخلق ثقافة التوجيه، وإلى الاعتبارات النظرية الموضَّحة في الفصل السابع بشأن السلطة في المؤسسات وتناول بعض هذه المسائل من منظور "الأهداف" ونناقش الاعتقاد بأن وضع الأهداف يبدو وكأنه افتراض مُسلَّم به بشأن الممارسات الجيدة لا سيما في التوجيه، بل أيضاً في الإرشاد وفي هذا الفصل، ننظر في الاحتمالات البديلة للأهداف، ونتخذ منها أساساً لأبحاثنا، بالإضافة إلى وجهات النظر الأخرى التي ترتبط بنتائجنا وأخيراً، ننتقل إلى الآثار المؤسسية لهذه

القضايا، ونُبيِّن كيف توضِّح هذه الآثار عدداً من الممارسات المؤسسية المهمة في استخدام التوجيه والإرشاد وهذا الفصل قائم على الأبحاث

الباب الثالث: قضايا معاصرة في التوجيه والإرشاد:

يوضِّح الباب الثالث بعضَ النقاشات المعاصرة في مجال التوجيه والإرشاد ويشمل ذلك مفهومَ الإشراف على الممارسة، وقضايا التنوُّع، والمعايير والأخلاقيات

على الرغم من التاريخ الطويل للإرشاد والتوجيه، مثلما أوضحنا في الفصل الأول، فإنهما لا يزالان يخطوان خطواتهما الأولى على الطريق ليصبحا نشاطين مهنيين متطورين بالكامل ويوضِّح هذا القسم بعضَ النقاشات المعاصرة التي تؤثر على تطوُّر التوجيه والإرشاد ويمكن النظر إلى هذه النقاشات على أنها توترات داخل عالمي التوجيه والإرشاد ويشمل ذلك النقاشات التي تأثرت بالعقلية والمجال والسلطة والتحكم وما من "حلول" مباشرة" لهذه القضايا، وإنما نقترح أن يستمر النقاش والجدال؛ لأن ذلك سيؤدي في النهاية إلى الموضوعات الرئيسية التي يتناولها الفصل الثالث عشر، وهي التسامح والقبول والإقرار بأن التنوُّع أمرٌ محمودٌ في سياق التوجيه والإرشاد

يناقش الفصل الثاني عشر مسألة "الإشراف" في التوجيه والإرشاد الإشراف مصطلح جديد نسبيًّا في هذا المجال نستكشف أسباب التزايد الهائل في الاهتمام بالإشراف، بالإضافة إلى دراسة التوجهات والوظائف والأدوار المختلفة التي يمكن أن يلعبها الإشراف ويذهب البعض إلى أن المطالب المعاصرة بإضفاء الطابع المهني على التوجيه والإرشاد قد خلقت هذه الحاجة إلى الإشراف وترى أطراف أخرى، مثل العملاء الذين يدفعون الأموال، مشكلاتٍ في التحكم في الجودة والكفاءة ومن العوامل الأخرى الدافعة للإشراف تدريب المرشدين والموجهين أو تطويرهم ويُلقي الفصل نظرةً نقدية على هذه الحجج

يتناول الفصل الثالث عشر التنوُّع، ويلقي نظرة نقديةً على مسألة التنوُّع وعلاقته بالتوجيه والإرشاد ويناقش معنى التنوع، ويتناول الفلسفات والممارسات الحالية الموجودة في المؤسسات ونُقدِّم نموذجاً لدراسة حالة جديدة، وينتهي الفصل بعَرْض التحديات التي تواجه مسألة التنوُّع والتوجيه والإرشاد

الفصل الرابع عشر فصلٌ جديد، نستكشف فيه مسألة الأخلاقيات في التوجيه والإرشاد ومن خلال ذلك، نسعى للكشف عن بعض الأزمات والتحديات والأسئلة التي تُثيرها الممارسات الثقافية للممارسين، بالإضافة إلى فحص بعض الأطر المفاهيمية الأساسية لفهم الممارسات الأخلاقية وتفسيرها وفي نهاية الفصل، نصل إلى بعض الاستنتاجات من أجل المستقبل

ينظر الفصل الخامس عشر في النقاشات والكفاءات والمعايير ومسألة إضفاء الطابع المهني ويثير بعض التساؤلات، ويعرض قائمةً شاملة من الحجج المؤيدة والمعارضة للكفاءات في التوجيه والإرشاد، ومعايير الممارسة، وإضفاء الطابع المهني

الباب الرابع: نحو نظرية للتوجيه والإرشاد:

يجمع الباب الرابع الموضوعات التي تمَّت مناقشتها في هذا الكتاب، ويمضي قُدماً نحو نظرية في التوجيه والإرشاد وينظر إلى المسائل التي ظهرت في مجال التوجيه والإرشاد، ويُلقِي نظرةً على التطورات في الولايات المتحدة الأمريكية ونختتم الفصل بآراء مستنبطة بشأن التطوُّر المستقبلي للتوجيه والإرشاد مأخوذة من التوجهات والأنماط التي ظهرت حديثاً

ويستعرض الفصل السادس عشر وجهات نظر عالمية حول التوجيه والإرشاد وهذا الفصل مختلف عن الفصول السابقة؛ لأنه يُمثِّل نقطة انطلاق نقدية إلى الفصل الأخير الذي نُصقل فيه النظريات التي طوَّرناها حول التوجيه والإرشاد

تبدأ المناقشة بعرض ثماني دراسات حالة وتُعَد هذه - على حدِّ معرفتنا - المحاولة الأولى لفعل ذلك وإلى جانب بيانات الاستقصاءات (Bresser, 2009, 2013; ICF, 2016; Sherpa Survey, 2016; Coaching Survey: wwwcoachingsurveyscom)، لم يُنشَر الكثير عن موضوع العولمة في التوجيه والإرشاد ولا تُقدَّم دراسات الحالة بوصفها أبحاثاً أو نتائج بحثية، وإنما كأمثلة توضيحية مُقدَّمة من ممارسين وأكاديميين يعملون في مواقع مختلفة حول العالم لكن من منظور بحثي سردي، نعتقد أن هذه عمليات وصف "أصيلة"، ومن ثَمَّ تحمل بعض الشرعية

وفي الفصل السابع عشر، ننتقل إلى البحث عما وراء النظرية في التوجيه والإرشاد وشأننا شأن ويسترن (2017) Western، لا نطرح هذه النظرية كنظرية شاملة للتوجيه والإرشاد؛ وإنما كأداة استكشافية يمكن للقارئ من خلالها الكشف والتساؤل حول الفهم الحالي للتوجيه والإرشاد،

ومن ثَمَّ استيعاب أساليب جديدة ومختلفة للعمل على الجانبين النظري والعملي لهما وهذه النظرية الاستكشافية ستكون جزئيةً ومأخوذةً من وجهات نظرنا في فهم هذه الممارسات أولاً، سوف نُناقش الخلاصات التي استقيناها من الفصول السابقة في هذا الكتاب وتُوظَّف هذه النتائج بعد ذلك للتوسُّع في مناقشة الموضوعات المحدَّدة في مقدمة الفصل وبعد ذلك، نجمع كل هذه الرؤى معاً في نظرية استكشافية تُمثَّل في صورة مُخطط للتعبير عن الموضوعات الرئيسية ويُختتَم الكتاب بعرض بعض من القضايا المهمة لمستقبل التوجيه والإرشاد

الباب الأول

مُقدِّمة في التوجيه والإرشاد

1

نظرة عامة على الفصل الأول

يتتبع هذا الفصلُ الخطابات التاريخية المتعلقة بالإرشاد والتوجيه، ويربطها بوجهة النظر المعاصرة في خطابات التوجيه والإرشاد (Western, 2012). ويُوضِّح أن المعنى المرتبط باستخدام كلمتي "التوجيه" و"الإرشاد" قد تغيَّر مع الوقت ليُصبح استخدام المصطلحين أكثر أو أقل تبادلاً. ولقد تمَّ الاعتماد في البحث بشكل جوهري على العديد من المصادر التاريخية والمعاصرة. ويساعدنا هذا الفصل في شرح التعارُض الواسع في المعنى الموجود في الممارسة الحالية، ومن ثَمَّ يُختتم الفصل بالمُضي قُدماً من خلال تطبيق إطار الأبعاد التي سبق تقديمها بواسطة جارفي 1994a (Garvey). ولقد طوَّرنا الأفكار التي تمَّ توضيحها هنا في الفصول الأخيرة من الكتاب.

الفصل الأول

معنى التوجيه والإرشاد

المقدمة:

يدور جدلٌ مُحتدم بين الأكاديميين والممارسين على حدٍّ سواء حول معنى مصطلحي "الإرشاد" و"التوجيه"، ويزيد هذا الجدل احتداماً ولغطاً ما يلي:

- التباين في تطبيق الإرشاد والتوجيه.
- المجموعة واسعة النطاق من السياقات التي تُنفَّذ فيها أنشطة التوجيه والإرشاد.
- تصوُّرات الأطراف المعنية المتعددة حول الغرض من هذه المحادثات.
- الاعتبارات التجارية والأخلاقية والعملية.

وتتضمن أدبياتُ الإرشاد والتدريب العديدَ من الأوصاف والتعريفات. وتثير هذه الاختلافات سؤالاً جوهريًّا في أذهان المهتمين بمسألة التعريف، ألا وهو: هل الإرشاد والتوجيه نشاطان مميَّزان ومنفصلان أم أنهما متماثلان جوهريًّا بطبيعتهما؟

يحتوي عالما الإرشاد والتوجيه على نماذج لـ"فِرَق" متباينة، والتي تكون في بعض الأحيان أشبه بالجماعات القَبلية (Gibb and Hill, 2006) من حيث ازدراؤها لبعضها البعض. فيقدِّم كلاترباك ومِيجينسون Clutterbuck and Megginson في كتابهما Making Coaching Work "كيف ننجح في التوجيه" (2005: 15- 17) عدداً من الاقتباسات المُدرَجة تحت العناوين التالية: "ما قاله الموجِّهون عن التوجيه"، و"ما قاله المرشدون عن الإرشاد "، و "ما قاله

المرشدون عن التوجيه"، و "ما قاله الموجِّهون عن الإرشاد". ويبدو الأمر كما لو أن كلَّ كاتب يُحدِّد فَهمه الخاص للتوجيه أو الإرشاد بوصفهما شيئين مميَّزين ومختلفين، وعلى الرغم من أنه يبدو أن هذه الممارسة تشهد تغيُّراً، فلا تزال هناك بعض جوانب سوء الفهم بين مَن يؤيدون الإرشاد ومَن يؤيدون التوجيه.

هناك تفسيرٌ لأوجه التباين والطرح غير الناضج لوجهات النظر المختلفة في هذا الشأن، ويسعى هذا الفصل إلى تطوير هذا التفسير من خلال دراسة العديد من أدبيات التوجيه والإرشاد.

المنهجية:

نستند في هذا الفصل إلى عمليات بحث مُكثَّف ودقيق في الأدبيات، وتطبيق أساليب تحليل الخطاب التطبيقي لدعم ما نقوم به من تفسيرات. وتشمل عمليات البحث فحصاً دقيقاً للنصوص عن طريق الوضع في الاعتبار - قدر الإمكان - السياقات والخطابات السائدة في الوقت الذي خُطَّت فيه هذه الكتابات. ونحن لا نسعى للوصول إلى موقف مُبرَّر أو «مُثبت» هنا، وإنما تقديم بيانات وصفية للنتائج التي توصَّلنا إليها من مجموعة متنوعة من المواقف الخطابية.

بوجه عام، يبدو أن معاني كلٍّ من التوجيه والإرشاد قد تغيَّرت على مدار الزمن في استخدامها، وأنه على الرغم من وجود بعض المواقف والتمييز والتفريق في الكتابات القديمة والحديثة على حدٍّ سواء مثلما تُشير التعليقات الموضَّحة أعلاه؛ يبدو أيضاً أن هناك دمجاً لمعاني التوجيه والإرشاد وبلورة للخطابات المتعددة التي توجِّه الكتابات. وفي هذا الفصل، نستخدم تحليل ويسترنWestern's (2012) لخطابات التوجيه والإرشاد.

ما المقصود بالخطاب؟

تتمثَّل إحدى طرق التفكير في الخطاب في فكرة السرديات. ذهب برونر (1990) Bruner إلى أن «الحِكم الشعبية» أو القصص تلعب دوراً محوريًّا في تشكيل فهم أي ظاهرة اجتماعية. ويشير برونر (1990) بوصفه باحثاً متخصصاً في البنائية الاجتماعية، إلى أن المعنى المُستقَى من "الأمثال الشعبية" والسرديات جوهري في علم النفس، فيقول: "إن المفهوم المحوري لعلم النفس الإنساني هو المعنى، والعملية والتفاعلات الموجودة في بنية المعنى".

يذكر برونر Bruner أن الثقافة المحيطة والبيئة الخارجية، لا العوامل البيولوجية، هما اللتان تُشكِّلان حياة البشر وعقولهم. ويفعل الناس ذلك عن طريق فرض الأنماط الموروثة في أنظمة ثقافاتهم الرمزية، و"نماذجها اللُّغوية والخطابية، وأشكال التفسير المنطقي والسردي، وأنماط الحياة الجماعية القائمة على الاعتماد المتبادل" (1990: 33). لذا، عند تناول ظواهر اجتماعية مثل التوجيه والإرشاد، ينبغي تفسير اللُّغة والرموز والأساطير الموجودة في البيئة من أجل تفسير المعنى: "لا يمكننا تفسير المعاني وتكوينها بشكل مبدئي إلا بقدر تمكُّننا من تحديد بنية وترابط السياق الأكبر الذي تُصاغ وتُنقَل فيه معانٍ محددةٌ" (1990: 64). ويرى برونر Bruner أن "الأمثال الشعبية" تُنقَل عن طريق السرد، وأننا "نحصل على المعنى من تاريخنا الماضي الذي شكَّل ثقافتنا، وننشر هذا المعنى من خلال الحوار المتبادل" (1990: 77). وترتبط آراء برونر - كما نعتقد - ارتباطاً قويًّا بالتوجيه والإرشاد؛ لأن كليهما- مثلما يوضح هذا الفصل- بنيتان اجتماعيتان تخضعان لعمليات التواصل الاجتماعي، وبالتالي تحيط بكليهما القصص وتُشكِّلهما؛ لكن برونر Bruner لا يستخدم مصطلحي التوجيه والإرشاد في كتاباته.

يمكن فهم الخطاب كذلك باعتباره طريقةً للتحدُّث عن الخبرات الإنسانية. والخطاب لا يعتبر مجرد محادثة، وإنما "اللُّغة هي المحرِّك الأساسي للثقافة"، مثلما يقول ويبستر Webster (1980: 206). ترتبط اللُّغة أيضاً بمواقف القوة، انظر (Layder, 1994).ومن ثَمَّ، فإن اللُّغة التي يتكوَّن منها الخطاب تُشكِّل السلوك. وتجادل هاتش وكانليف Hatch and Cunliffe (2013) بأن القوة "تُمارَس من خلال الممارسات التي تظهر في الخطاب لتنظيم ما سيُدرَك على أنه أمر عادي" (ص43). ويؤيد ذلك كروجر وورد Kroger and Wood (1998) بزعمهما أن الخطابات تتعلق بالمعاني، ويُنظِّم الناس أنفسهم حول المعاني المشتركة؛ فيذكر هذان الباحثان أن "اللُّغة لا تُعتبَر مجرد أداة للوصف ووسيلة للتواصل (وجهة النظر التقليدية)؛ وإنما ممارسة اجتماعية وطريقة لعمل الأشياء" (Wood and Kroger, 2000: 4).

يجادل ويسترن Western(2012) بوجود أربعة خطابات أساسية فيما يتعلق بالتوجيه والإرشاد حاليًّا، وهي:

- خطاب المرشد الروحي.

- خطاب الخبير النفسي.

- الخطاب الإداري.

- خطاب توجيه شبكة العلاقات.

يشير ويسترن (2012) Western إلى أن هذه الخطابات موجودة في مجالات عديدة- مثل جلسات التوجيه والإرشاد، وأدبيات الأكاديميين والممارسين - ويمكن ملاحظتها في المواقع الإلكترونية والمدونات والدورات التدريبية والمؤتمرات.

خطابات ويسترن (2012) Western:

خطاب المرشد الروحي Soul Guide:

وفقاً لدراسة ويسترن (2012) Western، يوجد هذا الخطاب في مجموعة متنوعة من السياقات الاجتماعية والتاريخية، ويتعلق بالعمل على "الجوانب الداخلية للذات" (ص132)، ويُعنى:

بالمشاعر (...) والأمور الروحانية، والهوية والعلاقات، واللاوعي، والضمير، وروح الإنسان وقِيمه ومعتقداته، والأمور البشرية والوجودية، مثل كيف نعيش حياةً ذات معنى، وما تعنيه الحياة الجيدة للفرد، وكيفية بلوغها وكيفية مواجهة الخسارة، وأخيراً كيفية مواجهة الموت (Western, 2012).

خطاب الخبير النفسي Psy Expert Discourse:

يرى جارفي (2011) Garvey أن خطاب علم النفس هو خطاب موجود في كلٍّ من الإرشاد والتوجيه، لكنه يتم التعامل معه على نحو مختلف فيهما؛ ففي الإرشاد هو خطاب سائد. فعلماء النفس الذين يُطلِقون على أنفسهم الآنَ "موجِّهين نفسيين"، يؤثرون بقوة على ممارسة المهنة، ويُمثِّلون المجموعة الرئيسية التي تُطالب بالتأهيل المهني. ويُشير ويسترن (2012: 158) إلى أنه "يوجد توجُّه متزايد في التوجيه نحو علم النفس". ويجادل بأن خطاب الخبير النفسي هو نِتاج الحداثة التي تسود فيها العقلية العلمية أو الموضوعية (انظر أدناه مسألة العقليات). وكما يقول زيوس وسكيفينجتون (Zeus and Skiffington(2002: 10): "من الواضح أن التوجيه شأنه

شأن العلاج، عملية نفسية". والمدخل المتبع في خطاب الخبير النفسي يُركِّز بقوة على الأداء (بصوره المتعددة)، ويؤكِّد على التغيرات في السلوك وتحسُّن المهارات.

أما في الإرشاد فيبدو أن هذا الخطاب مختلف تماماً، فيرى جارفي Garvey (2011) أن علم النفس غالباً يُوظَّف في الإرشاد من أجل بناء النظريات.

الخطاب الإداري Managerial Discourse:

تحدث معظم أنشطة التوجيه والإرشاد في أطُر مؤسسية. ويجادل جارفي وويليامسون Garvey and Williamson (2002) بأن أحد الخطابات السائدة في المؤسسات هو الخطاب الإداري، وهذا خطاب اختزالي يقوم على البساطة والعملية والموضوعية. ويشير جارفي وويليامسون إلى هذا الخطاب بـ"الخطاب العقلاني العملي".

ويرى ويسترن Western (2012) أن هذا الخطاب يتبناه أو يتشبع فيه الموجِّه (أو المُرشِد) بحيث "تُصبح أفكاره وممارسته للتوجيه مشبعة وقائمة على منطق النزعة الإدارية " (ص 178). ويجادل أيضاً بأن هذا الأمر يشهد تغييراً؛ ومع تطوُّر نماذج جديدة في مجال الأعمال فإن النزعة الإدارية، على الرغم من تحقيقها لمكاسب، فإنها تخلق أيضاً صعوبات، على رأسها الرغبة المستحوذة في القياس. ويجادل ويسترن Western (2012: 187) بأنه إذا كان خطابا المرشد الروحي والخبير النفسي يتعلقان بـ"الذات الداخلية والذات الخارجية "، فإن الخطاب الإداري يختص بصورة أكبر بـ "الدور الوظيفي للفرد"، ويتعلق بالأداء داخل هذا الدور.

خطاب توجيه شبكة العلاقات Network Coaching Discourse:

في الفصل الثامن، نجادل بأن العلاقة بين التوجيه والإرشاد لم تعُد علاقة ثنائية بالضرورة، وأن المتعلم الواعي بالتعلُّم والتطور قد تكون لديه شبكة من علاقات الدعم والتحدي والتطور. وقد سبق أن نُوقِشت فكرة شبكة العلاقات في أدبيات الإرشاد مثل: سكاندورا وآخرين Scandura et al. (1996) ، وجارفي وألريد Garvey and (2001) ، وهيجينز وكرام Higgins and Kram (2001) ، وتشاندلر وكرام Chandler and Kram (2005) ، وبوزيونلوس ووانج Bozionelos and Wang (2006). ويرى ويسترن Western (2012) أن هذا هو الشكل

الجديد والناشئ للتوجيه. وتشير الشبكة إلى شبكة معقدة من العلاقات والصلات التي قد تكون لدى الفرد في عالمنا المترابط والمعتمد على بعضه البعض. ويقول إن "الكثير من التوجيه يكمن في الغالب (شأنه شأن الكثير من الفكر الإداري) في الإنكار، وتكرار ما نعرفه، والبحث عن حلول مبسطة بدلاً من مواجهة التعقيد والتغيير" (Western, 2012: 194).

يؤكد هذا التوجه أن الفرد في أي منظمة هو فرد في "نظام"، وينتج عن هذا المفهوم نماذج من الأعمال الجديدة التي تَستخدم في الغالب التكنولوجيا، وتسعى جاهدةً إلى القيام بمساهمة اجتماعية مستدامة وأخلاقية. ويرى ويسترن Western أن ذلك يتطلب نوعاً جديداً من القيادة ينتشر في جميع أنحاء النظام. ويمكن للمرشد أو الموجه في شبكة العلاقات الاجتماعية ممارسة القيادة في المنظمة عن طريق المساعدة في إقامة وتوسيع العلاقات الاجتماعية والتوسُّع فيها، وإبراز التأثير الاجتماعي.

في القسم التالي من هذا الفصل، نتتبع تاريخَ الإرشاد والتوجيه، ونُطبِّق خطابات ويسترن (Western 2012) على ما توصَّلنا إليه من نتائج.

الخطاب التاريخي للإرشاد The Historical Discourse On Mentoring:

هوميروس Homer:

يعود أول ذِكر للإرشاد في الأدبيات إلى نحو 3000 عام مضت، فكان أول مَن قام بالتوجيه يعتبر صديقاً ومستشاراً لتليماخوسTelemachus، ابن أوديسيوس في قصيدة هوميروس Homer الملحمية «الأوديسة» Odysseus (انظر Lattimore, 1965 للاطلاع على ترجمة حديثة إلى الإنجليزية للقصيدة). والجذر الهندي الأوروبي لكلمة "men" يعني "فكراً"، وكلمة "mentor" في اللُّغة الإغريقية تعني المستشار. ومن ثَمَّ، فإن الموجه هو المستشار الفكري.

ويوجد داخل عمل هوميروس Homer العديد من الأحداث المربكة والمتناقضة. وقد استند بعض الكُتَّاب إلى هذه الأحداث على نحو انتقائي لإثبات فكرة ما، مثل أن العنف في القصة الأصلية غُضَّ الطرف عنه (Garvey and Megginson, 2004) ولم يُدخَل في التفسير الحديث للقصة، وأن الأعراف الاجتماعية والسياق الاجتماعي لتلك الفترة لم تُستكشَف على نحو ملائم، كما يثير البعض (Harquail and Blake, 1993; Colley, 2002) مسائل النوع الاجتماعي المُربكة

الموجودة في القصة. ويشير آخرون – انظر على سبيل المثال (Whitmore, 2002) - إلى أن الأوديسة تنطوي على مدخل مباشر في عمليات الإرشاد، لكن هناك تفسيرات أخرى لهذا المفهوم، انظر (Anderson and Lucasse Shannon,1988/1995; Brounstein, 2000; Garvey, 1994b; Gibb and Megginson, 1993, Starr, 2014; Tickle,1993) تضع الإرشاد في خطاب متطور أشبه بخطاب المرشد الروحي (Western, 2012) الذي يُركِّز على الاهتمام والدعم، والتعلُّم التجريبي، والتحدي، والتحلي بالحكمة، وعدم استخدام الأسلوب المباشر خلال عملية الإرشاد؛ لكن هذه التفسيرات للقصيدة القديمة تُجرَى في سياق العصر الحالي لتتناسب مع الخطاب الحديث للتعلُّم والتوجيه التطويري الذي يُقدِّمه المرشد الروحي. ولا تحمل هذه التفسيراتُ الكثيرَ من أوجه الشبه مع سياق القصة القديمة. ويشير جارفي Garvey (2016) إلى هذا الأسلوب في تفسير القصيدة القديمة بأنه حجة عتيقة الزمن تهدف إلى مَنْح الإرشاد مصداقيةً تاريخيةً. لكن عند الوضع في الاعتبار السياق الزمني، ربما تكون أي قراءة بديلة لنشاط الإرشاد في قصيدة هوميروس Homer أقل جذباً للقرَّاء المعاصرين.

وتروي لنا القصة أن قصر أوديسيوس Odysseus قد حاصَره المتنافسون على الفوز باهتمام الملكة بينيلوبي Penelope بنية الزواج منها، والاستحواذ على ثروة أوديسيوس وسلطته. وتُفسِّر كولي Colley (2002) ذلك بأنه فشل المُرشد. فقد ترك أسرته الملكية في حالة فوضى (Colley, 2002)، ويشير روبرتس Roberts (1999: 19) إلى أن المرشد لم يكن في هذه القصيدة "معلماً وراعياً وحامياً ومستشاراً ومثلاً يُحتذَى به" كما يُصوَّر في العديد من الأدبيات الحديثة التي تتناول موضوع الإرشاد؛ بل كان في الواقع "أشبه بصديق قديم للملك أوديسيوس (...). ببساطة، لم يمارس المرشد في قصة هوميروس الإرشاد".

أرسل زيوس Zeus، الذي كان منشغلاً بالأهمية الإستراتيجية لمملكة إيثاكا Ithaca، ابنته أثينا Athene لإصلاح الموقف. وكإلهة الحكمة والحرب، اتخذت أثينا هيئة المرشد لتسيطر على الموقف.

لقد قام المجتمع الإغريقي على قمع المرأة من خلال الهيمنة عليها، فكان مجتمعاً يمزقه التدرُّج الهرمي والنزعة الأبوية والعنف الذكوري والسيطرة، وتزعَّم كولي (Colley, 2002) أن أثينا Athene قد وُلِدت من رأس زيوس Zeus؛ ولذلك كانت "تجسيداً للعقلانية الذكورية

(Colley, 2002: 4). وفي سياق اليونان القديمة، كانت هذه العقلانية تنطوي على الأعراف الاجتماعية للهيمنة والعدوانية الذكورية. لم تكن أثنيا - بالتأكيد - المرأة الإغريقية المذعنة التقليدية. فقد أدَّت المهام المهمة المتعلقة "بالنصح، ولِعْب دور القدوة، فضلاً عن كونها داعمة؛ مما زاد من اعتداد الشاب أوديسيوس بنفسه" (ص 4). وفي نهاية القصة، وبعيداً عن التعلق العاطفي الذي ارتبط بالمرأة في اليونان القديمة، لعبت أثينا - بما اتسمت به من عنف وانتقامية وعدوانية دموية - دورها في حماية أوديسيوس وتليماخوس Odysseus and Telemachus من الأذى، ومن ثَمَّ لم تكن المرشد الداعم وغير المسيطر الذي قدَّمه جيب ومِيجينسون Gibb and Megginson (1993).

باستخدام هذا التفسير البديل، يصبح أمامنا خطابٌ إداريٌّ. فأدرك زيوس أهمية إيثاكا الإستراتيجية، وأراد الحفاظ عليها من خلال تطوير تليماخوس قياديًّا، فأرسل أفضل مَن لديه (أثينا) لأداء هذه المهمة وإنقاذ الموقف المتأزم. وكانت أثينا الاختيار المثالي؛ نظراً لكونها إلهة الحكمة (الحكمة الذكورية) والإستراتيجية. وعلى الرغم من أن التطوير قد تحقَّق بنجاح في القصة الأصلية، فإن الهدف الذي وُضِع من أجله هذا التطوير - وهو استرداد المملكة بالعنف والقتل الوحشي لطالبي يد بينيلوبي والسيدة الموجودة في البلاط - يُعِد خطأً ببساطة من منظور التفكير الحديث. ومن ثَمَّ، أين توجد صورة المُرشد الذي لا يُظهِر تعلُّماً وتطوراً ناجحاً فحسب، وإنما لديه كذلك هدف فاضل؟ ربما تكمن الإجابة عن هذا السؤال في أوروبا القرن الثامن عشر.

كتابات القرن الثامن عشر عن الإرشاد:

لقد طوَّر فِنلون (Fénelon (1651–1715 رئيس أساقفة كامبريه الذي عمل بعد ذلك معلماً خاصًّا لوريث الملك لويس الرابع عشر (Louis XIV) عملَه الإبداعي (مغامرات تليماك Les Aventures de Télémaque) الذي طوَّر موضوع الإرشاد في ملحمة الأوديسة (The Odyssey) (انظر: Riley, 1994 للاطلاع على ترجمة حديثة لهذا العمل). والرواية هي سيرة للتطور الإنساني، وتُوضِّح أن الأحداث الحياتية هي خبرات تعلُّم مهمة محتملة. ويُوضِّح لنا فنلون أن نشاط ملاحظة الآخرين يُقدِّم فرصاً للتعلُّم الإيجابي والسلبي على حدٍّ سواء. ويقترح أن الملاحظات المقصودة أو غير المقصودة - إذا اكتُشفت بشكل كامل بدعم وتوجيه من الموجه - تتيح للمتعلم فرصاً لاكتساب مستوى سريع وعالٍ من الفَهْم حول "الطرق التي يسير بها العالم". وربما

تكون هذه نسخة "المرشد الروحي" في عملية الإرشاد التي يسعى الكُتَّاب إلى التوصل إليها في عمل هوميروس Homer.

وفي القرن الثامن عشر نظرت فرنسا لعمل فنلون على أنه بيانٌ سياسيٌّ يقدِّم نظاماً سياسيًّا مثاليًّا قائماً على التناقض في وجود جمهورية يقودها نظام ملكي. وكان هناك تركيز واضح على تطوير القادة وتثقيفهم؛ الأمر الذي يرتبط به كلٌّ من الإرشاد والتوجيه في العصر الحالي. وقد أشار فنلون إلى أن القيادة يمكن تطويرها من موجِّه خبير. ورأى لويس الرابع عشر في ذلك تحدياً لحقِّ الملوك الإلهي، وهو ما أدَّى إلى نفي فنلون إلى كامبريه Cambrai مع حرمانه من الدعم المالي؛ لكنَّ كتاب فنلون صار الأكثر مبيعاً في فرنسا وإنجلترا.

ظهرت «مغامرات تليماك» Les Aventures de Télémaque مرة أخرى في فرنسا في أطروحة جان جاك روسو "في التربية: إميل نموذجاً" (Emile) عام 1762. تأثر روسو Rousseau - الذي كان على الأرجح مَن ابتكر مفهوم "التعلُّم التجريبي" - تأثراً عميقاً بأفكار فنلون عن التطوير، وركَّز على الحوار بوصفه عنصراً مهمًّا في التعلُّم، وصرَّح بوضوح بأن الحجم المثالي للفصل التعليمي هو شخص واحد فقط مع المعلم! وفي كتابه «إميل» Emile صار تليماخوس نموذجاً، وربما صورة مجازية للتعلُّم والنضج والتطور الاجتماعي. فمُنِح إميل Emile - الشخصية الرئيسية في الرواية - نسخة من «مغامرات تليماك» Les Aventures de Télémaque لتكون دليلاً له في رحلته التطورية.

نكتشف في رواية فنلون Fénelon، من خلال السرد، وصفاً لفوائد وخصائص ومهارات الإرشاد، والمراجع الموضحة فيما يلي مأخوذة من أدبيات معاصرة. والمرجع الأول مأخوذ من أدبيات التوجيه، والثاني من أدبيات الإرشاد. ونستخدم هذه المراجع هنا للإشارة إلى ارتباط الفهم الحالي لكلٍّ من الإرشاد والتوجيه بعمل فنلون Fénelon.

تشمل هذه المراجع:

- يستخدم المرشدون أسئلةً تأمليةً (Hallett, 1997; Garvey and Alred, 2000).

- يُقدِّم المرشدون يدَ العون والدعم للقضاء على «الخوف من الفشل» من خلال بناء الثقة (Ellinger et al. , 2005; Megginson et al. 2006).

- يكون المرشد حازماً وهادئاً في وجه المحن (Bozionelos and Bozionelos,2010; Wenson, 2010).

- يتمتع المرشد بالثقة والوعي الذاتي (Nelson and Quick, 1985; Byrne, 2005).

- يحظى المرشد بقدرات قيادية جذَّابة (Godshalk and Sosik, 2000; Goldsmith, 2006).

- يتضمن الإرشاد لعباً لدور القدوة (Robertson, 2005; Fracaro, 2006).

- يتضمن الإرشاد تعلُّماً تجريبيًّا (Kellar et al. , 1995; Salimbene et al. , 0052).

- يكون المرشد ملهماً (Nankivell and Shoolbred, 1997; Vermaak and Weggeman, 1999).

- الثقة أمرٌ جوهري (Connor, 1994; Bluckert, 2005).

يمكن العثور على مزيد من الكتابات المبكرة التي تتناول مسألة الإرشاد في عمل لويس أنطوان دي كاراكسيولي Louis Antonine de Caraccioli (1723–1803). فكما أشار إنجستروم Engstrom (2005) ، كتب كاراكسيوي «الموجه الحقيقي أو تعليم النبلاء» في عام 1759 (Le veritable mentor ou L'education de la noblesse in 1759)، وتُرجِم إلى الإنجليزية في عام 1760 ليصبح عنوانه: «المرشد الحقيقي أو مقال عن تعليم الشباب ذوي التأثير» The True Mentor, or an Essay on the Education of Young People in Fashion، يصف هذا العمل الإرشاد في الأساس من منظور المرشد. وقد أقرَّ كاراكسيولي Caraccioli بتأثير عمل فنلون Fénelon على عمله، فكتب قائلاً: "نحن بحاجة إلى أكاديميين يُشكِّلون القلب بقدر إثرائهم العقل" (1760: vii). واهتم كاراكسيولي كذلك بالآثار العلاجية للمحادثات خلال الإرشاد كما يتضح من قوله: "إن السوداوية - التي تعتبر شكوى شائعة بين الأفراد الحديين - لا تؤثر على مَن يمتلك القدرة على التأمل" (vs 35, 88). ويعَدُّ هذا علم نفس

سابقاً للحداثة، مثيراً للاهتمام للغاية، يقوم على العلاج بالمحادثة، ولعله يُقدِّم لمحةً عن دخول خطاب الخبير النفسي مع خطاب المرشد الروحي (Western, 2012) عالم الإرشاد.

لقد استُخدم مصطلح "المرشد" Mentor في اللُّغة الإنجليزية في عام 1750 (Oxford Reference Online, 2006a)، وقد نشر لورد تشيسترفيلد (March 1750, letter number 8 CVII) في خطاب أرسله لابنه لوصف عملية تطويرية:

هذه قرارات ينبغي عليك اتخاذها وتنفيذها باستمرار بنفسك، كلما فقدت اهتمام مُرشدك ومساعدته الودية. وفي هذه الأثناء، كُنْ جشعاً معه واستغله إلى أقصى حد، واستنفد كل ما لديه من معرفة إنْ أمكَنك ذلك، واحصل على "عباءة النبي" (الخبرة) منه قبل أن يذهب.

في وقت لاحق، استخدم لورد بايرون (1788–1824) Lord Byron مصطلح "المرشد" في قصائده "لعنة منيرفا" (The Curse of Minerva) التي ذكر فيها عبارة "لذلك ينحني المرشد" (to that Mentor bends (Byron, 1821، وكذلك في كتاب بايرون (Childe Harold's Pilgrimage – 'Stern Mentor urg'd from high to yonder tide' (Byron, 1829) في إشارة لملحمة هوميروس Homer التي يُشجِّع فيها المرشد تليماخوس على القفز من أعلى جُرف إلى البحر للهروب من أعدائه، كما يشير بايرون في قصيدته "الجزيرة" The Island إلى البحر بوصفه "المرشد الوحيد له في شبابه" (Byron, 1843)، ومن المثير للاهتمام ملاحظة أوصاف بايرون الثلاثة للمرشد بوصفه «منحنياً» و«حازماً» و«فريداً»، وكذلك وصف تشيسترفيلد Chesterfield's للمرشد بأنه «ودود».

ظهر مجلدان من كتاب «المرشدة النسائية» The Female Mentor في عام 1793، وتلاهما مجلد ثالث في عام 1796. وهذه الأعمال هي سجلات لمحادثات حول موضوعات محل اهتمام بين مجموعة من النساء يُشار إليهن باسم «الجماعة» 'The society'. وقد حددت هونوريا Honoria، مؤلِّفة الكتاب، خصائص المُرشِدة النسائية، ليس في جوهر ومضمون الكتاب؛ وإنما كتعليقات وملاحظات جانبية تُقدَّم في جميع أجزائه. وتقدِّم مقدمة الجزء الأول للقارئ الهدف من الكتاب بأجزائه من خلال الجملة التالية: "إذا كانت المحادثات التالية تمنحك بعض الإمتاع، وإذا كان بإمكانك التفكير في أنها تهدف لقيادة العقول الشابة وغير المتحيِّزة إلى سُبل الفضيلة، فسيغمرني

شعورٌ قوي بالرضا والسرور" (vol. 1: i). وقد شكرت الموجِّهة أماندا فنلون في المقدِّمة؛ لأنه "دلنا على الطريق". فيبدو أن نهج فنلون في التعامل مع التعليم والحياة كان نموذجاً يحتذي به "المجتمع". وفي هذا، ثمة أوجه توافق مع خطاب المرشد الروحي لويسترن (2012) Western's.

إنَّ المناقشات المعروضة في هذه الكتب واسعة النطاق، وتستند على سبيل المثال، إلى فلسفة مصر القديمة، والمسيحية، والحضارة الإغريقية، والأفكار حول الطبيعة. ويوجد كذلك عددٌ من المناقشات حول النساء الشهيرات بوصفهن نماذج إيجابية يُحتذَى بها، مثل «آن بولين، عقيلة الملك هنري الثامن»، وفصل عن «السيدات المتعلمات» 'Learned Ladies'.

نموذج كاراكسيولي Caraccioli للإرشاد:

لقد ربطنا نموذج كاراكسيولي للإرشاد بالأدبيات المعاصرة باستخدام المدخل ذاته المُتبع في مساهمة فنلون أعلاه. ففي نموذج كاراكسيولي، المرشد هو من:

- يُبدي حكمةً (Bluckert, 2005; Garveyet al. , 1996).

- يتمتع بمعرفة ذاتية تؤدي إلى تحسين معرفة الآخرين (Byrne, 2005; Nelson and Quick, 1985).

- يُنشئ علاقة قائمة على الأُلفة والثقة (Giglio et al. , 1998; Tabbron et al. , 1997).

- مُتعاطِف ومُلهم (Giglio et al. , 1998; Hansford and Ehrich, 2006).

- يُفضِّل الإيجابية ويُميِّز بين الحقيقة والزيف (Garvey et al. , 1996; Murray, 2004).

- يتصرف من منطلق مبدأ الضمير وليس المصلحة الشخصية (لم يُعثَر على إشارة مباشرة إلى ذلك في أدبيات التوجيه الحديثة – أقرب مفهوم لذلك هو found in person centredness (Appelbaumet al. , 1994; Bluckert, 2005).

- لا يهتم بصغائر الأمور (Garvey et al. ,1996; Giglio et al. , 1998).

- يسعى إليه التلاميذ (المتدربون) (mentees/coachees) (Garvey and Galloway, 2002; Jones et al. , 2006).

- يتمتع بجوانب خيرة قائمة على القيم الدينية العميقة (no reference found in modern coaching literature; Lantos, 1999) (لم يتم العثور على أي إشارة في أدبيات التوجيه الحديثة لهذا النوع من الإرشاد – the closest is 'person centredness' found in Appelbaum et al. , 1994; Bluckert, 2005).

- يفهم المناخ الثقافي للتلميذ (المتدرب) (Johnson et al. ,1999; Lloyd and Rosinski, 2005).

- يعتمد على الخبرات (Kellar et al. , 1995; Salimbene et al. , 2005).

- يساعد في توجيه الاهتمام، ويعين في اتخاذ القرارات (Brunner, 1998; Pegg,1999).

- يُشجِّع القراءة والمناقشة المختلفة للأدبيات (غير مذكور في أي خطاب).

- يُطوِّر ويُشجِّع التأمل (Barnett, 1995; Ellinger and Bostrom,1999).

يقدم كاراكسيولي نموذجاً لعملية الإرشاد متدرِّجة وتصاعدية:

- الملاحظة، تؤدي إلى...

- التسامح، يؤدي إلى...

- التوبيخ، يؤدي إلى...

- الإصلاح، يؤدي إلى...

- الصداقة، تؤدي إلى...

- الوعي.

يهدف نموذج كاراكسيولي إلى تطوير "الوعي" كنتيجة أساسية للإرشاد، ويُقدِّم أربع صور للإرشاد داخل النموذج ذاته: (1) مرشد بايرون "المنحني" الذي يتسم "بالتسامح"، و(2) "المرشد الحازم" لكاراكسيولي نفسه الذي "يُوبِّخ" و"يصلح"، و(3) "المرشد الودود" في خطاب تشيسترفيلد، الذي يُقدِّم "الصداقة"، و(4) "التفرُّد" الضمني الذي أُشير إليه في عمل بايرون Byron.

يتفق أيضاً هذا النموذج - الذي يسمح بالتغيرات التاريخية في معاني الكلمات - مع الخطابات الحديثة عن الإرشاد والتوجيه؛ على سبيل المثال، يمكن أن تكون "الملاحظة" أحد جوانب التوجيه على الأداء الإداري، ويمكن ربط "التسامح" بالاستماع والقبول لدى المُرشد الروحي، و"التوبيخ" "بالتحدي"، و"الإصلاح" بمهارات التوجيه. وتُناقَش "الصداقة" عادةً في أدبيات الإرشاد، في حين يُناقَش "الوعي" في كلٍّ من التوجيه والإرشاد، ويمكن أن يكون جزءاً من خطاب المُرشد الروحي الذي وضعه ويسترن Western (2012). وتكون هذه العلاقات الثنائية فريدةً عادةً.

يسهم كاراكسيولي بمفهومين آخرين أيضاً؛ المفهوم الأول هو ما نُطلق عليه الآن "الإشراف". فيرى كاراكسيولي أن المُرشد يحتاج إلى مرشد خبير وناجح لِيُرشِده. أما المفهوم الثاني فهو وصف لمراحل الحياة:

- مرحلة الحماس المتأجِّج، وهي الشباب.
- مرحلة الاعتدال (حالة الرجولة).
- مرحلة الهرم أو الشيخوخة، حيث يتداعى الخيال ويقلُّ شغفنا ورغباتنا.

تشير الخطابات الحديثة عن الإرشاد كذلك إلى «دورات الحياة» ومراحل أو أطوار العلاقات (انظر، على سبيل المثال: Kram, 1983; Alred et al. , 1997)، وترتبط هذه الأمور بعناصر خطاب المرشد الروحي لويسترن Western (2012).

نموذج هونوريا Honoria للإرشاد:

في كتاب هونوريا Honoria "المرشدة الأنثى أو محادثات مختارة " The Female Mentor or Select Conversations by Honoria (1793/96)، نجد المزيدَ من الأوصاف

المشابهة للمرشدة النسائية، وهي أماندا Amanda. كانت هونوريا ابنة أماندا، وكتبت: "لقد جاهدت [أماندا] لغرس التعليم في عقولنا الغضَّة عن طريق رواية قصص أخلاقية أو دينية، والانخراط في القراءة التي كانت تهدف لجذب انتباهنا، في حين تغرس درساً ما في أذهاننا" (الجزء الأول، ص 6). ويعتمد كتاب "المرشدة الأنثى " The Female Mentor على توجيه المجموعة. وقد تكوَّنت المجموعة التي بدأتها أماندا في البداية من أطفالها، لكن سرعان ما انتشر الخبر وتطوَّرت الجماعة لتشمل أطفالَ أشخاص آخرين، ثم بالغين بعد ذلك. والتقت الجماعة مرة كل أسبوعين، وهدفت إلى دعم النساء الشابات في خوض الحياة. لذا، يرتبط الإرشاد هنا بالتحوُّل، فيستند عمل أماندا إلى قيم دينية متأصِّلة، ويُوضِّح الكتاب بأجزائه أن المرشدة النسائية تتمتع بالعديد من الخصال التي وصفها فنلون وكاراكسيولي. والمدخل الأساسي لاكتساب هذه الخصال هو الحوار ولعب دور القدوة. ويرتبط هذا الكتاب بعمل ويسترن (2012) Western، حيث نجد أنه ينطوي على الكثير من الجوانب التي يُمثِّلها خطاب المُرشد الروحي Soul Guide.

بدايات التوجيه:

يشير هيوز (2003) Hughes في أدبيات التوجيه الحديثة إلى أن مصطلح التوجيه ترجع أصوله إلى اليونان القديمة، ويرتبط بالحوار السقراطي Socratic dialogue. ويرى دي هان De Haan (2008b: 1). أيضاً، أن التوجيه نشأ في اليونان القديمة، فيقول: "لا بد أن نُدرك هنا أن حوارات التوجيه الملهمة قد انتقلت إلينا من العصور الكلاسيكية". ويحوي كتابه العديدَ من الصور الكلاسيكية كما لو كان يؤكد هذه العلاقة. ويقوم برونر Brunner (1998: 516) كذلك بهذا الربط عند طرحه السؤال: "هل يكون التوجيه إذاً الصورة الحديثة للحوار السقراطي؟ ". لكن، مثلما يُوضِّح هذا القسمُ الربطَ بالعصور الكلاسيكية، هو على الأرجح جزءٌ من خطاب 'old as the hills' لجارفي (Garvey, 2016)؛ ومن ثَمَّ فهو ترابطي أكثر من كونه واقعيًّا.

إذا بدأنا بتناول الحوار السقراطي، سنجد أن كرون Krohn (1998) يجادل أنه توجد أربعة مكونات لا غنى عنها في الحوار السقراطي.

الخبرات الفعلية:

من خلال التقيُّد بالخبرات الفعلية، يصبح من الممكن اكتساب رؤية متعمقة عن طريق ربط أي معلومة بالخبرة الشخصية. وبهذه الطريقة، يهتم الحوار بالشخص بأكمله.

التفاهم الكامل بين أطراف الحوار:

يشمل ذلك ما هو أكثر من الاتفاق الشفهي البسيط. فينبغي أن يكون جميع أطراف الحوار واضحين بشأن معنى ما قِيل للتوِّ عن طريق اختبار صحته بمقارنته بخبراتهم الواقعية الملموسة. كما يجب الوعي بالمعتقدات المحدودة للتمكُّن من تجاوزها.

الالتزام بسؤال ثانوي حتى يُجاب عنه:

لكي يتحقق الالتزام في الحوار، ينبغي على كل طرف الالتزام بعمله وتطوير ثقته في قوة الحق. ويعني ذلك: الصمود في وجه التحديات، والتحلي بالقدر الكافي من الهدوء والتواضع لقبول اتجاه آخر في الحوار من أجل العودة إلى السؤال الثانوي. إن الأمر يتعلق باحترام الحياد مع الإصرار على الرأي.

السعي إلى الإجماع في الرأي:

يتطلب ذلك أمانةً وثقةً وإخلاصاً في فحص الأفكار الشخصية وأفكار الآخرين. فهذه شروط الإجماع في الرأي، والمهم هو السعي للوصول إلى هذا الإجماع، وليس بالضرورة هو في حد ذاته.

من الواضح وجود العديد من أوجه التوافق بين هذا الشرح للحوار السقراطي Socratic dialogue والكتابات الحديثة عن كلٍّ من التوجيه والإرشاد، بيد أنه لم تستخدم أيٌّ من الترجمات التي درسناها لأفلاطون Plato كلاً من مصطلح "التوجيه" أو "الإرشاد"؛ ومن ثَمَّ فإن الكُتَّاب المعاصرين أمثال برونر (1998) Brunner وهيوز (2003) Hughes ودي هان de Haan (2008b and) قد توصلوا إلى علاقات ارتباطية وليس روابط مباشرة بسقراط. علاوة على ذلك، فإن الحوار السقراطي كان يتعلق بمجموعات من الناس، وليس أزواجاً منهم كما هو الحال في التوجيه، ويجادل البعض (Goldman, 1984; Kimball, 1986; Stone, 1988) بأن المنهج السقراطي اختزالي، ويمثِّل منهجية سلبية وتنافسية وهدَّامة تقوم على الاستبعاد؛ فيخلق ويُعزِّز هذا المنهج النزعة التهكمية، بدلاً من الفعل الإيجابي. ومن الاعتراضات الأخرى على الحوار

السقراطي، يقول نيتشه 206 :(Nietzsche (1974: "لا يسمع المرء سوى تلك الأسئلة التي يمكنه الوصول إلى أجوبة عنها"، مشيراً إلى أن المدخل السقراطي لا يُفسِّر السلوك الانفعالي أو غير المنطقي للأشخاص.

لكن برونر 516 :(Brunner, (1998 قدَّم تعليقاً متبصراً حول معنى التوجيه بقوله: "يتخذ التوجيه صوراً عدة، بدءاً من المشورة الفنية وصولاً إلى السيطرة النفسية التي تبدو كالإيحاء، والتي قد تخلو من أي أخلاقيات ثابتة". ويرى برونر، إذاً، أن التوجيه له عدة معانٍ ويخضع للتنوع السياقي، ويدعم التاريخ هذا الرأي.

يذكر مرجع أكسفورد The Oxford Reference Online (2006b) أن أول استخدام لمصطلح "التوجيه" "coaching" في اللُّغة الإنجليزية قد يرجع إلى عام 1849 في رواية (Pendennis) بندينيس لثاكري s novel Pendennis'Thackeray. وقد كان هذا الاستخدام الأول المُرجَّح للمصطلح تورية (يحمل معنيين) في الواقع. فجاء في سياق عودة بعض الطلبة الجامعيين إلى الجامعة في عربة تجرها الخيول (التي تعني بالإنجليزية coach، وهي الكلمة التي تحمل أيضاً معنى "وجَّه" coach):

"قال أحدهما وهو يومئ برأسه: "أنا موجه هناك". فسأل بِن Pen: "ماذا؟ " بلهجة تنمُّ عن الدهشة، ما جعل فوك Foke ينفجر ضاحكاً، ثم قال: "لقد اندهش لأنه لم يعتقد أن بِن Pen من الجهل الذي يجعله لا يعلم معنى التوجيه. "لقد حصلت على موجه من أكسفورد، أي معلم خاص، أتدري ما أعنيه؟ إنه يُوجِّهني مع بعض الرجال الآخرين" (الصفحتان 38-39).

بعد نَشْر هذه الرواية، يبدو أن مصطلح "التوجيه" صار يرتبط بدعم الطلبة الجامعيين والتحصيل الدراسي. على سبيل المثال، كتب سميدلي 240-1 :Smedley (1866):

إلى جانب المعلم العادي بالكلية، حصلت على مساعدة ما نُطلق عليه باللهجة العامية الحالية مصطلح «مرشد»، والذي يعني كلمة "عربة"، فهو وسيلة نقل للتعلُّم الصعب (ينقله من نفسه إلى تلاميذه). إنه سيد مهذب يكبر تلاميذه ببضعة أعوام فقط، ويملك من المعرفة العلمية والأهلية لأعلى مستويات البحث العلمي ما يفوق ما قُدِّر لي رؤيته مجتمعاً في شخص واحد على الإطلاق. وفي ظل تعليمه المتمكن، تقدمت سريعاً وصار المثقفون ينظرون إليَّ بوصفي ندًّا لهم لا يُستهان به.

ليس من الواضح لماذا اعتُبِر المصطلح غير ملائم، لكنه من المثير للاهتمام أن سميدلي Smedley استخدم أيضاً تورية "الموجه/ العربة" وتوسَّع فيها، لكنَّ ثمة رابطاً تاريخيًّا مباشراً هنا بالتحسُّن السريع في الأداء والتحصيل الدراسي من خلال التوجيه، الذي يُعَدُّ سمةً مميزة لكلٍّ من خطاب الخبير النفسي والخطاب الإداري حاليًّا.

في أثناء القرن التاسع عشر، استُخدِم مصطلح التوجيه بكثافة فيما يخص تطوير مهارات ركوب الزوارق والتجديف، وكذلك تحسين الأداء في هذه الأنشطة. على سبيل المثال، في عام 1867 ذكرت صحيفة «إيفيننج ستاندرد» Evening Standard في 14 فبراير أن «الطاقم قد درَّبه السيد ف. ويلان، والسيد ج. موريسون، من المركب البخاري الخاص بالسيد ويلان". وفي عام 1885، ذكرت صحيفة "مانشستر جارديان" Manchester Guardian في 28 مارس أن «مدرِّبًا بارعاً للغاية تمكَّن من توجيههم من نقطة البداية إلى نقطة النهاية. وبفضل تعليمه الواعي، تحسَّن الطاقم باستمرار». وفي نفس سياق ركوب الزوارق، في عام 1889 علَّقت صحيفة «ديلي نيوز» Daily News في 29 يناير على سباق القوارب بين أكسفورد وكامبريدج قائلةً: «أشرف الرئيس على عملية التوجيه من على ظهر جواده».

بالإضافة إلى ما سبق، يمكن العثور على رابط آخر يعود للقرن التاسع عشر بين هذا المصطلح ورياضة (الكريكت) في كتاب "اختيار الكتب والأعمال الأدبية الأخرى" "The Choice of Books and Other Literary Pieces لفريدريك هاريسون (1887) s'Harrison، إذ يقول: "استدعاء "الموجهين" المحترفين لتعليم الدفاع بالويكيت wicket".

وفي إشارة محتملة للمهارات الحياتية، كتب سير راندال هولاند روبرتس
1887 Sir R. H. Roberts في كتابه "في المقاطعات" (In the Shires (viii, 128: "هؤلاء الشابات، على الرغم من توجيه أمهاتهن لهن ببراعة... ".

يوجد تعليق كذلك في عدد 1866 من مجلة August 18 London Review, on (180/1) (b2006 ,in Oxford Reference Online) نصه: "يمكن أن يريح الموجه والمتدرب ضميرهما عن طريق التأمل". وهذه الإشارة مثيرة جدًّا للاهتمام؛ لسببين: السبب الأول هو أن هذا من المحتمل أول استخدام تمَّ تسجيله لمصطلح المتدرب لمناقشة التركيز على نشاط

المرشد. أما السبب الثاني فهو أن التركيز على التأمل يناقض الموقف التعليمي في الاقتباسات السابقة المرتبطة بالتوجيه. ويضع ذلك هذه الصورة من التوجيه داخل خطاب المرشد الروحي.

ويمكننا القول إنه لا توجد أعمال خُصِّصت لاستكشاف أو وصف معنى التوجيه وممارسته قبل القرن التاسع عشر. ومن ثَمَّ، فإننا نستنتج أن التوجيه مقارنةً بالإرشاد يعتبر مصطلحاً حديثاً.

الخلاصة:

دراسة الحالة (1-1):

تشغل جانيت منصباً بالإدارة التنفيذية العليا في إحدى الشركات الكبرى. وقد تطوعت للمشاركة في برنامج الإرشاد داخل الشركة، حيث حضرت ورشة عمل لمدة يوم واحد. وقد تناولت هذه الورشة الهدفَ من البرنامج، والمستهدفين منه، والمهارات الأساسية اللازمة لتوجيه محادثة هادفة. استهدف البرنامج تطوير قادة المستقبل الناشئين، وكان جزءاً من برنامج الشركة للتعاقب الوظيفي. وقد سُجِّلت جانيت بقائمة المرشدين في الشركة، وبعد بضعة أسابيع تواصل معها جربيندر. كان جربيندر مديراً في الشركة، وصفه مركز التقييم بأن لديه إمكانات كبيرة. التقت جانيت بجربيندر كل ستة أسابيع لنحو ساعة ونصف، وناقشا مجموعة واسعة من الموضوعات، مثل: طموحات جربيندر، والمشكلات المتعلقة بفريقه، والمشكلات المتعلقة بالأداء والعلاقات مع الآخرين، والتوازن بين حياته العملية والشخصية. واتفقا على نحو جيد للغاية.

قال جربيندر: "لقد أسَّسنا علاقة رائعة بيننا، وشعرت بأنني قادر على مناقشة الكثير من الأمور حول عملي وحياتي مع جانيت. فهي مستمعة جيدة، وطرحت عليَّ أسئلةً مفيدة، وساعدتني على إيجاد الطريقة المُثلى لتطوير مهاراتي القيادية. ومؤخراً، كنتُ واثقاً من نفسي لدرجة جعلتني أتقدَّم لمنصب جديد في الشركة. كما ساعدتني جانيت في طلب التقديم للوظيفة، بل وأجرت معي مقابلة صورية عندما وُضِعت على قائمة أفضل المرشحين للوظيفة. وعلى الرغم من حصولي على الوظيفة، فقد كان من الرائع أن أحصل على دعم مُرشدتي. لقد تعلَّمت الكثير، وأشعر الآنَ بأنني قادر على قيادة فريقي الجديد. شكراً يا جانيت".

وقالت جانيت: "كان من الرائع العمل مع جربيندر. فقد قَبل أسئلتي الصعبة، وعمل على إصلاح بعض الجوانب في سلوكه نحو الآخرين. لديَّ ثقة كبيرة في أنه سيكون له مستقبل عظيم".

إن تاريخ الإرشاد طويل للغاية. وجوهر نموذج الإرشاد - كما هو موصوف في السابق، ومُوضَّح في دراسة الحالة (1-1) - هو علاقة بين شخص أكثر نضجاً وخبرةً وآخر أصغر عمراً وأقل خبرةً. وتُشير المعلومات السابقة إلى أن الغرض الأساسي من الإرشاد هو مساعدة المتعلم على الاندماج وتأدية دوره بالكامل في المجتمع الذي يعيش فيه. وفي دراسة الحالة (1-1)، حافظت جانيت على هذا التقليد عن طريق مساعدة جربيندر في معرفة أمور عن نفسه وعن الآخرين وعن العمل. ويظلُّ ذلك أحد أهداف (إنْ لم يكن الهدف الوحيد) للإرشاد الحديث، لكنَّ المرشد في العصر الحالي قد يكون من الأقران أو الزملاء.

أسئلة تأملية:

فيما يخص دراسة الحالة (1-1)، كيف تُصنِّف هذا المثال وفقاً لأنواع الخطابات التي يقترحها ويسترن؟

في الكتابات التاريخية عن كلٍّ من التوجيه والإرشاد، تُنقَل معارف ومهارات معينة من شخص لآخر، لكن بنيّة تعزيز الاستقلالية. ويوجد بعض الالتباس في هذا الشأن في بعض الأدبيات الحديثة. وهناك مثالٌ نموذجي على ذلك فيما كتبه روسينسكي (Rosinski, (2003: 5 ، إذ يقول:

"على الرغم من أن القادة يمكن أن يعملوا كموجهين، فلقد وجدت أن هذا الدور يُخلَط بينه عادةً وبين الإرشاد. فالموجهون يعملون كمُيسّرين، والمرشدون يقدِّمون المشورة والتوصيات القائمة على الخبرة. أما الموجهون فيستمعون ويطرحون الأسئلة، ويُمكِّنون المتدربين من اكتشاف ما يناسبهم بأنفسهم؛ لكنَّ المرشدين يتحدثون عن خبراتهم الشخصية، مع افتراضهم أن هذا ملائم للمتدرب".

بعد ذلك، يستعرض روسينسكي مسألة نَقْل المعرفة في التوجيه قائلاً:

من وجهة نظري، الموجهون مسؤولون أيضاً عن نقل المعرفة. فهم لا يساعدون ببساطة في حل المشاكل التي تواجه المتدربين؛ وإنما يشاركون في الواقع معرفتهم كي يصبح المتدربون قادرين على أن يصبحوا موجِّهين أفضل. على سبيل المثال، يشرح الموجه بإيجاز إطاره المرجعي (2003: 245).

في التعليق الأول، ربما يتصف "المرشد" بأنه "مُرشد حازم" يُقدِّم المشورة أو ربما بالنموذج "المُوبِّخ" و"المُصلِح" الذي اقترحه كاراكسيولي، في حين يُمثِّل الموجه «المُيسِّر الودود». وفي التعليق اللاحق، يُقدِّم روسينسكي Rosinski الموجِّه على أنه «مُقدِّم المشورة»، أو «ناقل المعرفة» على حدِّ قوله؛ لكن روسينسكي يُقلل من أهمية هذا الأمر عن طريق استخدامه كلمة «بإيجاز» كما لو كانت «بإيجاز» تجعل تقديم المشورة أقلَّ أهمية. علاوة على ذلك، فإنه من الصعب على عقولنا التمييز بين «الخبرة الشخصية» و«الإطار المرجعي».

يُوضِّح هذا المثال كيف يعتمد الكُتَّاب المعاصرون المعنيون بالإرشاد والتوجيه على أنواع منتقاة من الخطابات المحددة، وإنْ كانت سائدةً ولا شعورية، ويقدِّمونها بوصفها صوراً من الحقيقة. ويبدو هنا صواب فكرة برونر Bruner 1990 التي سبق ذكرها في هذا الفصل، عن أهمية السياق الاجتماعي في توضيح المعنى. فالكاتب المعنيُّ بالتوجيه لديه قصة معينة يحاول روايتها، شأنه شأن الكاتب المعنيِّ بالإرشاد، ويكون ذلك للأسف على حساب أحدهما للآخر.

يُقدِّم فنلون وكاراكسيولي وهونوريا أوصافاً مماثلة شاملة ومُكمِّلة لبعضها البعض لسمات الإرشاد وعملياته ومهاراته، وتظهر هذه الخصائص في الكتابات الحديثة التي تتناول كلاً من الإرشاد والتوجيه. والكثير من سمات المُرشِد الموضَّحة في هذه النصوص سمات مُستحَبَّة في ممارسات التوجيه الحالية.

وكما هو مُوضَّح في دراستي الحالة (1-1) و(1-2) أدناه، أن التوجيه والإرشاد تجمعهما مهارات مشتركة، لكنه من الجدير بالملاحظة أن التدريب الذي حصلت عليه جانيت لتصبح مرشدةً كان عبارة عن ورشة عمل لمدة يوم واحد، في حين قضى ديفيد عامين من التدريب ليصبح موجهاً. يشير كلٌّ من مِيجينسون وآخرين Megginson et al. (2006)، وكلاسين وكلاترباك Klasen and Clutterbuck (2002)، وآلن وآخرين Allen and et al. (2006a, b) إلى أن تدريب المرشدين لأداء دورهم أمرٌ مهم، لكن بيتش وبروكبانك Beech and Brockbank (1999) يشيران إلى أن المرشدين يكونون عادةً من كبار الموظفين في المؤسسات، ويعتبرون أنفسهم خبراء. وكما يذكر جارفي وويستلاندر (2013: 252)، يمكن أن يؤدي ذلك إلى الشعور بأنهم أكثر معرفةً من الآخرين، أو أنهم حاملو المعرفة بفضل كونهم من كبار الموظفين. ومن ثَمَّ، فإنهم قد يشعرون بأنهم ليسوا بحاجة لأي تدريب. وفيما يتعلق بالتوجيه، يضع الاتحاد الدولي للتوجيه

(International Coach Federation (ICF نموذجاً لتدريب الموجهين قائماً على عدد الساعات (www.coachfederation.org/includes/media/docs/credentialing-requirements-chart-march-2012.pdf) مع تكريس عدد كبير من الساعات لذلك (انظر الفصل الرابع عشر). سيُطرَح موضوع التدريب مُجدداً في الفصول الثالث والرابع والحادي عشر والثاني عشر والثالث عشر.

دراسة حالة (1–2):

ديفيد مُوجه مهني تنفيذي، قضى عامين في الدراسة للحصول على درجة الماجستير في التوجيه. وكانت إحدى مهامه الأخيرة مع جانيت، التي تشغل منصباً بالإدارة التنفيذية العليا في شركة كبرى. كانت جانيت قد حصلت مؤخراً على منصب جديد بالإدارة العليا في الشركة، بالإضافة إلى اضطلاعها بدور المرشدة. وطلبت من ديفيد مساعدتها في فهم دورها الجديد، وانتهزت كذلك الفرصة للتفكير ملياً في دور المرشد مع ديفيد. فالتقت مع ديفيد كل ستة أسابيع تقريباً لنحو ساعة ونصف. وساعدها في التفكير ملياً فيما كان يشغل بالها، مثل: مشكلات الأداء في فريقها، والتعامل مع الاجتماعات الصعبة، وتحقيق التوازن بين الحياة العملية والشخصية. وناقشا أيضاً ما يتضمنه المرشد، ولم تتمكن جانيت من مناقشة المشكلات مع ديفيد فحسب؛ وإنما تمكنت كذلك من ملاحظة ممارسته لمهمته كموجه. وأدهشتها قدرته على الاستماع إلى ما كانت تودُّ قولَه، ثم مناقشتها والاعتراض على فِكرها. قرأت جانيت بعضَ الكتب عن التوجيه والإرشاد، لكنها وجدتها متناقضة بعضَ الشيء. وبمساعدة ديفيد، قررت تطوير أسلوبها وطريقتها الخاصة، وبدا ذلك مفيداً لجربيندر الذي كان مُتدرِّباً عند جانيت. فقد أسس ديفيد وجانيت علاقة ناجحة معاً.

قالت جانيت: "لقد أحسن ديفيد الاستماع إليَّ، وطرح عليَّ أسئلةً صعبة. وهذان النشاطان (التوجيه والإرشاد) مجتمعَينِ ساعداني على رؤية المسائل التنظيمية ومسائل الإرشاد من منظور أكبر، وأعاناني في تحديد الأسلوب الذي سأتبعه في الاجتماعات".

وقال ديفيد: "أخبرتني جانيت بأنها تضع فريقها في مركز عملية صناعتها للقرارات عندما تُناقش الأداء مع زملائها. ومن خلال تصوُّر الأمر، يمكنها التفكير في أثر القرار الذي تتخذه. لقد وضعتَ لنفسها بعضَ الأهداف المحددة جيداً بشأن تأثيرها الشخصي على الآخرين، وبشأن تطوُّر مهاراتها في الإرشاد".

أسئلة تأملية:

فيما يخصُّ دراسة الحالة (2-1)، كيف تُصنِّف هذا المثال وفقاً لأنواع الخطاب التي يقترحها ويسترن؟

بالمقارنة بمصطلح الإرشاد، يبدو أن تاريخ مصطلح التوجيه في اللُّغة الإنجليزية أكثر حداثةً. فتُركِّز كتابات القرن التاسع عشر عن التوجيه على الأداء والإنجاز، وكان ذلك في السياق التعليمي عادةً، لكنه شمل أيضاً الرياضة والحياة. وهناك بعض الأدلة التاريخية على أن التوجيه تعلق أيضاً بالتأمل وتطوير "المهارات الحياتية". والموجه، شأنه شأن المرشد هو الشخص الماهر الأكثر خبرةً أو معرفةً.

لا يزال التوجيه سائداً في المجال الرياضي، ويُستخدَم المصطلح بكثافة في بيئات الأعمال. ويكون ذلك إما في صورة مدير مباشر داخلي يقوم بالتوجيه أو الاستعانة بموجهين خارجيين مدفوعي الأجر. ويشغل هؤلاء عادة منصبَ "مُوجهين تنفيذيين". ويرتبط التوجيه الحياتي على نحو شبه حصري بالممارسة مدفوعة الأجر. ولا يزال التوجيه مرتبطاً بنوع ما بتحسين الأداء المرتبط بدور وظيفي معين، لكنه صار يُربَط على نحو متزايد بتطوير القيادة والتحوُّل والتغيير، وتطوير التركيز على المستقبل بوجه عام (انظر الفصل الخامس). فنحن نعتقد أن التوجيه يتخذ الأوصاف التي اتخذها الإرشاد في الماضي.

إن نشاط الإرشاد يوجد في كل قطاعات المجتمع، ويشمل كلاً من النشاط مدفوع الأجر والتطوعي. ويرتبط كذلك بالشراكات غير القائمة على العلاقة بين المرشد ومَن يرشده؛ فلا يكون المُوجِّهُ المديرَ المباشر لذلك الشخص. وفي الإرشاد، تكون عناصر العلاقة مهمة، ومصطلحات مثل "الصداقة" في الأدبيات الحديثة يُنظَر إليها بوجه عام على أنها مقبولة وطبيعية لوصف هذه العلاقة. والإرشاد أكثر ارتباطاً بالتطوع مقارنة بالتوجيه، وإن كنَّا نوافق بالتأكيد على أنه ليس من الممكن إجبار أحد على أن يكون متدرباً (انظر الفصل الخامس).

يشمل مفهوما التوجيه والإرشاد المعاصران كذلك استكشافات للذات الانفعالية، والتي تتوافق مع دعوة كاراكسيولي - عندما كتب عن الإرشاد - لتثقيف "العقل" و"القلب". ويمكن الكشف عن عناصر كل خطابات ويسترن (2012) الأربعة داخل الأدبيات العديدة المتنوعة المذكورة أعلاه.

التماثل والاختلاف:

يبدو إذاً أنه، من ناحية الممارسة، توجد العديد من الأمور المشتركة بين الإرشاد والتوجيه، على الرغم من المزاعم بغير ذلك، والتي تضمنتها الكتابات الحديثة. وتُقدِّم تقارير ريدلر Ridler لأعوام 2011 و2013 و2016 بعضَ الأدلة على أنَّ كلاً من التوجيه والإرشاد يطوِّران أهدافاً مشتركة. ريدلر وكو Ridler and Co هي شركة تُقدِّم نشاط التوجيه لكبار الموظفين التنفيذيين، وتُصدِر تقريراً دوريًّا قائماً على استقصاء يحلل التوجهات الإستراتيجية في استخدام التوجيه، وذلك بالاستعانة ببيانات تُقدِّمها جهات مؤسسية راعية للإرشاد. ويُوضِّح تقرير ريدلر (2011) Ridler، تحت عنوان "توجيه المسؤولين التنفيذيين" أنَّ التوجيه يُوظَّف لمساعدة الناس في التحوُّل والتغيير. ويتوافق ذلك بقوة مع عمل ليفنسون وزملائه (1978) Levinson et al الذين أوضحوا أن الإرشاد يرتبط أيضاً بمساعدة الناس على التحوُّل. وفي عمل جارفي 2012) Garvey(، يستخدم كلا المصطلحين داخل إطار الإرشاد في برامج القيادة. يذهب جارفي (2011) كذلك إلى أن كلا المصطلحين يرتبطان عادةً في بيئات العمل بالتعلُّم والتطوير، ويتصلان في كثير من الأحيان بتحسين الأداء. ويُوضِّح تقرير ريدلر (2011) أيضاً أن التوجيه يمكن ربطه بإدارة المواهب، مثلما فعَل جارفي 2012) Garvey). وفي استقصاء ريدلر (2011) Ridler Survey، أُشير إلى أن الموجِّه قد يُنظَر إليه بوصفه "شخصاً مُعتمَداً". ورُبِطت هذه الوظيفة بالإرشاد في دراسة كلاترباك (1992). علاوة على ذلك، فإن نتائج الإرشاد كما يُعبِّر عنها زيي 1989) Zey(ونيلسون وإيسنباخ (2003) Neilson and Eisenbach ونتائج التوجيه كما يُشار إليها في تقرير ريدلر (2011) ودراسة دي هان (2008ب)؛ تعتمد على جودة العلاقة، وتشير جميعها إلى أن الانسجام الشخصي عاملٌ مهم في تحديد العلاقات الجيدة.

لكن بالرغم من عناصر التوجيه والإرشاد المتداخلة على ما يبدو، تظلُّ هناك وجهة نظر بديلة تسعى للتمييز بينهما. ويمكن تفسير هذا الموقف بوضع مسألة "العقلية" في الاعتبار.

إنَّ فكرة "العقلية التنظيمية" فكرة مهمة، ويصف سينج Senge (1992) هذا المفهوم بأنه "نماذج عقلية"، ويُطلِق بتيس وبراهالاد (1995) Bettis and Prahalad عليه "المنطق السائد". ويجادل هؤلاء الباحثون بأن للنماذج العقلية والمنطق السائد تأثيراً كبيراً على كلٍّ من السلوك وعملية التفكير، ويمكن أن تكبح قدرات التعلُّم أو تُحسِّنها. ومن منظور سينج، "النماذج العقلية هي

افتراضات أو تعميمات أو حتى صور أو أشكال متجذرة بقوة تؤثر على كيفية فهمنا للعالم وكيفية تصرفنا" (1992: 8).

وفقاً لبوريل ومورجان Burrell and Morgan (1979)، توجد عقليتان متعارضتان في العلوم الاجتماعية، وهما: العقلية "الموضوعية"، والعقلية "الذاتية". وتؤيد الفلسفة الموضوعية العلاقات السببية الوضعية، وترتبط بخطابي الخبير النفسي والخطاب الإداري لويسترن (2012)، في حين تنظر الفلسفة الذاتية إلى الأبحاث الاجتماعية من منظور مناقض للواقعية، وتؤيد الإطارات الوصفية (انظر الفصل الثاني) التي ترتبط أكثر بخطاب المُرشد الروحي وخطاب توجيه العلاقات الاجتماعية.

ويزعم أن الكثير من صنَّاع القرار والمديرين والممولين، الذين يستخدمون الإرشاد والتوجيه، يميلون للمنظور الموضوعي، ومن ثَمَّ يسعَون للوصول إلى تبريرات سببية لدعم الإنفاق على الإرشاد والتوجيه؛ وقد أدى ذلك - من وجهة نظرنا - إلى الاستغلال التجاري واسع الانتشار لمفهوم التوجيه، حيث يسعى الممارسون له إلى توضيح أثر التوجيه من خلال استخدام مصطلحات موضوعية. وتُوضِّح خبرتنا أن مديري البرامج الممولة من الحكومة يميلون أيضاً لتبني هذا الاعتقاد، انظر (Colley, 2003)، وينعكس أثر هذا التحوُّل في حدوث تغير بالخطاب - مثلما رأينا سابقاً في هذا الفصل - في ابتعاده عن استخدام لغة "القلب" وتوجُّهه إلى استخدام لغة العقلانية أو "العقل". يمكن، إذاً، أن يعاني التوجيه والإرشاد مما يصفه هابيرماس Habermas (1974) بأنه "واقعية في غير محلها". فتُربَط الظاهرة الاجتماعية بواقع جافٍ وجامد وعقلاني كما لو كانت مُنتَجاً صناعيًّا، وفي حالة الإرشاد والتوجيه يتم وضعها في الخطاب بوصفها "أدوات" إنتاج. ونعتقد كذلك أن الكُتَّاب المعاصرين المعنيين بالتوجيه والإرشاد يربطون كتاباتهم - بوعي أو دون وعي - بالعصر الكلاسيكي؛ لإضافة مصداقية وأهمية لظاهرة التوجيه والإرشاد. لكن يظل هناك اختلاف جوهري بين التوجيه والإرشاد؛ فالإرشاد يكون غالباً نشاطاً طوعياً، في حين أن التوجيه هو غالباً نشاطٌ مدفوع الأجر. وهذا بالطبع ليس وضعاً قاطعاً، لكن - مثلما يكشف هذا الكتاب - التطوع مقابل المهنية يُعَدُّ موضوعاً متطوراً.

الانفتاح	الانغلاق
العمومية	الخصوصية

الرسمية	غير الرسمية
الفعالية	السلبية
الاستقرار	عدم الاستقرار

شكل (1–1): إطار الأبعاد

يستند الإرشاد والتوجيه إلى مناهج بحثية مختلفة. فتميل أبحاث التوجيه، حاليًّا على الأقل، إلى التركيز على النتائج وحسابات عوائد الاستثمار. وتتناول أبحاث الإرشاد عادةً المسائل الوظيفية (انظر الفصل الثاني).

يُقدِّم شون Schon رأياً ثاقباً في هذا الشأن بقوله: "تكمن إحدى الميزات في أن المشكلات الإدارية تكون قابلةً للحل من خلال تطبيق نظريات وأساليب قائمة على الأبحاث. أما أحد العيوب فيتمثَّل في أن المشكلات الصعبة المركبة تستعصي على الحلول الفنية" (1987: 3).

نعتقد أنَّ الإرشاد والتوجيه، على الرغم من الاستغلال التجاري لهما، يعانيان بقوة من المشكلات التي يصعب حلها. وإذا كنَّا نسعى لتحسين فهمنا، فينبغي علينا مواصلة "الوصف المكثف" (Geertz, 1974) للتوجيه والإرشاد في أكبر عدد ممكن من السياقات المختلفة.

الأبعاد:

يُفضِّل المنهج الموضوعي التعريفَ على الوصف، لكنَّ التعريفات بطبيعتها تسعى للتبسيط والتكثيف. وفي هذا العصر الزاخر بالتعقيد المتزايد، قد يكون التبسيط جذَّاباً. وفي نطاق السياقات أو المجالات التي يوجد فيها الإرشاد والتوجيه لا يمكن للتعريف وحده أن يعكس بشكل دقيق تعقيدَ المعنى، ونُجادل هنا بأن معنى التوجيه والإرشاد يُحدَّد بصورة أساسية من خلال السياق الاجتماعي.

وسيتم في هذا الشأن النظر إلى الإرشاد والتوجيه من منظور ذاتي، والنظر إليهما على نحو وصفي. وقد كان أول مَن طرح مفهوم "الأبعاد" في الإرشاد هو جارفي Garvey (1994a) (انظر الشكل 1-1). ومن خلال النظر إلى أبعاد العلاقات الثنائية في سياقها، يكون من الممكن التفكير في خصائص هذه العلاقات ليس بوصفها مواقف ثابتة؛ وإنما باعتبارها مرتبطة بديناميكية متحركة ومتغيرة بمرور الوقت.

عُرِّفت الأبعاد لأول مرة كما يلي:

- يتعلق بُعَد الانفتاح/الانغلاق بالمحتوى. فما نوع الأشياء التي ستتحدث عنها؟ ويرتبط ذلك بطبيعة المناقشة. فإذا كانت المناقشة مفتوحة، فيمكن أن تتضمن المحادثة أيَّ شيء. وإذا كانت مغلقة، فقد تُركِّز على موضوعات معينة.

- يتعلق بُعد العمومية/ الخصوصية بمَن يعلم بحدوث وجود برنامج الإرشاد. فإذا كان الإرشاد يحدث داخل مؤسسة، فإن الإبقاء على سريته قد يؤدي إلى التكهُّن بهدفه وطبيعته. أما الإعلان عنه فيفيده ويفيد العلاقة في السياق المؤسسي.

- يتعلق بُعد الرسمية/ عدم الرسمية بإدارة العلاقة. ففي الإدارة الرسمية، يمكن أن يتفق طرفا الإرشاد على الاجتماعات مسبقاً، ويدوِّنا الملاحظات، ويضعا حدوداً زمنية للمناقشة، ويتفقا على الاجتماع في مكان ثابت على فترات منتظمة. أما إذا كان الإرشاد غير رسمي، فسيجتمعان عندئذٍ إذا اقتضت الحاجة، ويعملان بوجه عام بمبدأ «مجاراة ما يحدث» مع التيار.

- يتعلق بُعد الفعالية / السلبية بالنشاط. ما دور كلٍّ واحد في العلاقة؟ ويكون المتدرب أكثر فعاليةً في العلاقة؛ لأنه هو مَن يخضع للتغيير ويُنفِّذ خُطط العمل. ويمكن أن يوافق المرشد كذلك على تنفيذ بعض الأعمال، مثل جمع المعلومات للمتدرب، ويمكن في بعض الأحيان بالفعل أن يُطلَب من المتدرب عقد اجتماع معاً. وإذا شعر كلاهما بأن الإرشاد سلبي، في حال عدم حدوث شيء مهم نتيجة لذلك؛ فيكون ذلك الوقت المناسب على الأرجح لمراجعة علاقة الإرشاد.

- يتعلق بُعد الاستقرار/عدم الاستقرار بالثقة والاتساق. فيتعلق بالالتزام بالقواعد الأساسية مع الاستعداد لمراجعة هذه القواعد على نحو مشترك، وبالالتزام بجدول مواعيد الاجتماعات وعدم تغييره (لا سيما في اللحظة الأخيرة)، وبتطوير قوة دفع لعملية الإرشاد والحفاظ عليها.

يصف إطار الأبعاد نوعَ التوجيه والإرشاد داخل بيئة معينة دون الحاجة للجوء إلى تحديد تعريفي للوضع.

الاستنتاجات:

ختاماً، لا يمكن أن توجد "طريقة واحدة مُثلى" في الإرشاد والتوجيه، وبالتالي ما من تعريف واحد لهما. لقد اعتمد الممارسون على الحوار بين فردين (one-to-one)، ومن ثَمَّ يُحدِّدون النمطَ الخاص بهم وفقاً للبيئة التي يعملون فيها. وكلا الحوارين التقليديين يستندان إلى مجموعة متشابهة من المهارات، ويهيِّئانها وفقاً لطبيعة الحوار المتبع وشكله داخل البيئة المحيطة.

ويساعد سؤال "مَن صاحب البرنامج؟ " في إلقاء الضوء على أوجه التشابه والاختلاف بين مصطلحي الإرشاد والتوجيه، ونتناول هذه المسألة بمزيد من التفصيل في الفصل السابع.

تتمثَّل مسألة أخرى في الطبيعة التفاعلية للعلاقة بين الطرفين على مدار الوقت. ويُقدِّم إطار الأبعاد وسيلةً للاتفاق على طبيعة العلاقة وشكلها من البداية، ومراجعتها بمرور الوقت أو ملاحظة التغيرات عند حدوثها. وبهذه الطريقة، يمكن فهم كلٍّ من أوجه التشابه والاختلاف على نحو وصفي بدلاً من تحديد الوضع أو التعريف المتحيز.

إنَّ معنى التوجيه والإرشاد مسألة متغيرة، تبقى فيها عناصر محدَّدة ثابتة، لكن عناصر أخرى تتغير. وهذا ما يُفسِّر مجموعة التعريفات الملتبسة الموجودة في الخطابات المعاصرة، ويدعم الخطابات الأربعة الرئيسة التي يطرحها ويسترن (2012).

بالعودة، إذاً، إلى السؤال الأصلي: هل التوجيه والإرشاد نشاطان مميَّزان ومنفصلان أم أنهما متماثلان جوهريًّا بطبيعتهما؟ نجد أن الأدلة الموضَّحة أعلاه تشير إلى أنه بالرغم من اختلاف أصول الإرشاد والتوجيه، فإن كليهما في السياق المعاصر يعتمدان بصورة انتقائية على مجموعة من السرديات المتشابهة، أو إلى "حِكم شعبية" بتعبير برونر (1990)، لوصف النشاط. لكن يبدو أن التوجيه والإرشاد متشابهان جوهريًّا بطبيعتهما، وكلاهما يستند إلى فلسفة إنسانية (Parsloe and Leedham, 2009; Whitmore, 2009; Connor and Pokora, 2012; Western, 2012; Coxet al. , 2014; Du Toit, 2014; Garvey et al. , 2014).

التوجُّه المستقبلي:

نحن نُقرُّ ونُسلِّم بأنه من المستبعد للغاية حدوث إجماع واسع النطاق على الإطلاق على معنى التوجيه والإرشاد في أي سياق مُحدَّد. فكما يشير جارفي Garvey: "في أي سياق يُستخدَم فيه المصطلحان، يجب أن يكون هناك فَهم مشترك للمعنى داخل هذا السياق" (2004: 8). ويدل

ذلك على أن الفهم الموضعي مهم، وربما يكون أفضل ما يمكن فعله في الممارسة الاجتماعية التي تتنوع بهذا القدر في هدفها ونطاقها وتطبيقاتها. لكنَّ مصطلحي "مُرشِد مُوجِّه" و"الحوار التطويري" يشيع استخدامهما على ما يبدو في المملكة المتحدة على الأقل، ونتساءل ما إذا كان ذلك أحد السُّبل الأخرى للمضي قُدماً في هذه المسألة؟

الأسئلة:

- ما خطاب التوجيه والإرشاد الذي تراه مناسباً لك؟ وكيف يؤثر هذا الخطاب على الممارسة؟

- ما الأدلة التي شهدتها، وتشير إلى تشابه الإرشاد والتوجيه أو اختلافهما؟

- ما الفارق الذي يُحدِثه المقابل المادي في علاقة الإرشاد والتوجيه؟

قراءات إضافية:

للاطلاع على دراسة نقدية للأصول الفلسفية للإرشاد، اقرأ الفصل الثاني في:

Clutterbuck, D. A. , Kochan, F. K. , Lunsford, L. G. , Smith, B. , Dominguez, N. and Haddock-Millar, J. (eds) (2017) The SAGE Handbook .of Mentoring. London: Sage

والفصل الأول في:

Gray,D. E. , Garvey, B. and Land, D. A. (2016) A Critical .and Mentoring. London: SageIntroduction to Coaching

للاطلاع على دراسة مثيرة للاهتمام حول «مساعدة الذات» والأصول العلاجية للتدريب، اقرأ:

Wildflower, L. (2013) The Hidden History of Coaching. Maidenhead:
.McGraw-Hill

2

نظرة عامة على الفصل الثاني

يُلقي هذا الفصلُ نظرةً ناقدةً على ممارسات البحث في مجال التوجيه والإرشاد، ويُقدِّم لنا بعضَ المواقف الفلسفية المتعارضة لكنها جوهرية ومهمة، ويربطها بممارسات البحث. ونقترح أن هناك نماذج "أولية" عديدة في ممارسات بحوث التوجيه والإرشاد. وهذه الأبحاث تستهدف شريحةً متنوعةً من الجمهور، ولها غايات متنوعة.

ويعَدُّ هذا الفصل ذا منظور وصفي ومتعدد الأوجه، حيث يصف لنا أساليب البحث وخطاباته في كلٍّ من الإرشاد والتوجيه: وقد كوَّنا إطار عمل من مداخل البحث بالاعتماد على تحليل مجموعة واسعة من مقالات بحثية في هذا المجال.

ونهدف في هذا الفصل إلى توضيح جوانب القوة والضعف في كل خطاب، وبالتالي عرض أفكار الباحثين فيما يتعلق بالإرشاد والتوجيه. كما نقوم بالتركيز على الاختلافات التاريخية بين هذين الأسلوبين بطريقة تُسلِّط الضوءَ على الأفكار الحديثة للباحثين سواء في مجال التوجيه أو الإرشاد. وفي الطبعة الثانية من هذا الكتاب، ألقينا الضوءَ على نموذجين "أوليين" في بحوث التوجيه والإرشاد، وقد جادلنا بأن هذه البحوث من الممكن أن تتغير. وبينما لا يزال هذا هو مفهومنا الخاص، إلا إنه يوجد دليل على أن هذا هو الوضع بالفعل، وأن التغيير يحدث خاصة في مجال أبحاث التوجيه، ونُكمل بفكرة أن الخطابات المسيطرة للخبير النفسي والإداري (Western, 2012) لا تزال مستمرةً في أبحاث التوجيه، وإلى حد ما في أبحاث الإرشاد. وهذه الخطابات تؤثر بشكل كبير في خطابات الأبحاث.

ونبحث في هذا الفصل سياق الدراسات التي قُمنا بمراجعتها، ونُسلط الضوءَ على كيف أثرت على اختيارنا للأبحاث.

وأخيراً، نُقدِّم تطبيقات ووصفات مستمدة من حججنا في هذا الفصل، والتي من الممكن أن تكون مفيدةً للباحثين والممارسين على حد سواء.

الفصل الثاني

البحث في التوجيه والإرشاد

المقدمة:

كما سبق وأشرنا في الفصل الأول، يوجد العديد من وجهات النظر المختلفة حول معنى الإرشاد والتوجيه، والعديد من التقاليد البحثية التي تنقسم بدورها إلى مجموعة من المدارس المختلفة. وقد أثرنا في الفصل الأول كذلك مسألةَ السياق الاجتماعي وأثره على التوجيه والإرشاد من الناحية العملية. وفي الأبحاث، يُشكِّل السياق الاجتماعي كذلك غرضَ الباحث، ويؤثر في كثير من الأحيان على أنشطة الممارس عند عمله بناءً على أساس نتائج الباحث.

في إطار تحليلنا في هذا الفصل، نتناول نقاط القوة والضعف لمسألة التحديق. ويشير التحديق "Gaze" إلى المسائل التي تُفضِّلها التوجهات البحثية المختلفة (عن طريق منحها أغلب اهتمامها)، وسنتناول مثالاً من إحدى دراساتنا البحثية التعاونية لتوضيح كيف يؤثر التحديق على تشكيل تصوُّرات الباحثين، ويُحدِّد النتائج التي يكشفون عنها. ويرتبط ذلك بمفهوم العقلية التي تناولناه في الفصل الأول؛ لكنَّ الفارق بين التحديق والعقلية هو أن التحديق يشير إلى ما ينظر إليه الباحث، في حين أن العقلية تُشير إلى ما سيراه على الأرجح. ولذا، فإننا نرى أن التحديق أداة فكرية ملائمة بصورة خاصة لمناقشة النماذج الفكرية للأبحاث.

لكن ثمةَ ملاحظة تحذيرية هنا للباحثين والممارسين ومُصمِّمي البرامج تتعلق بضرورة فهم نتائج الأبحاث من خلال "تحديق" ‘gaze’ كاتبها. ويُقدِّم بوريل ومورجانBurrell and Morgan (1979)، مثلما أوضحنا في الفصل الأول، رؤيةً مفيدةً حول التحديق في مهمة تصنيف المداخل البحثية. ويُعلِّق مورجان (276–7 :1993)Morgan على ذلك قائلاً:

تتمثَّل إحدى الرؤى الرئيسة الناشئة عن هذا العمل في أن علماء الاجتماع، شأنهم شأن الناس في الحياة اليومية، يكونون عادةً حبيسي وجهات نظرهم وافتراضاتهم. ومن ثَمَّ، فإنهم يُشكِّلون العالمَ الاجتماعي ويفهمونه ويفسِّرونه بطُرق جزئية، ويخلقون بذلك مجموعات من الأفكار المثيرة للاهتمام، لكن مع حجب أفكار أخرى؛ إذ تحجب وجهة نظرهم زوايا أخرى من الرؤية.

استخدم بوريل ومورجان Burrell and Morgan مصفوفةً ثنائية الأبعاد لوصف أربعة أقسام فرعية للرؤية من خلال هذه المصفوفة، وهي: الموضوعية مقابل الذاتية، ومفهوم التغير الجذري مقابل التغير التنظيمي. وإحدى صور التبسيط المستخدمة على نطاق واسع لهذا النموذج هي مقارنة المدخلين الوضعي والقائم على الظواهر (أو التفسيري). ويُضيف آخرون على سبيل المثال (Ruona and Lynham, 2004:157) لهذين المنهجين الأساسيين منهجاً ثالثاً، ألا وهو العلم النقدي. ويتوافق العلم النقدي مع مفهوم التغيُّر الجذري لبوريل ومورجان.

لتوضيح مثل هذا المدخل، يُشير كلاترباك Clutterbuck (2003) إلى وجود اثني عشر خطأً في معظم الأبحاث التي تتناول الإرشاد، ألا وهي:

1- الإخفاق في التعريف: ما هو الإرشاد؟ هل يختار المجيبون عن السؤال الإجابة بأنفسهم؟

2- عدم تحديد سياق العلاقة: داخلي/خارجي، رسمي/غير رسمي، مضمَّن/مستقل/خارجي.

3- عدم استكشاف النتائج التي تعود على المتدرب أو المُوجِّه، الرعاية/المهنة؛ فبعض الوظائف التي حدَّدتها كرام Kram's (1985a) هي عمليات وليست نتائج، مثل الصداقة.

4- عدم أَخْذ المتغيرات الديموغرافية في الحسبان، مثل العمر والتعليم ونوع الجنس والعِرْق.

5- تجاهل جودة العلاقات: طبيعة المحادثة، تدريب الأطراف، آثار السلطة على الكشف عن المعلومات، آثار الإكراه على المشاركة.

6- مرحلة العلاقة: ما عدد الاجتماعات، مدة الاجتماعات، الفترة الزمنية المنقضية منذ انتهاء العلاقة.

7- عدم اكتمال أركان المثلث: التركيز على المتدرِّب فقط، أو المُوجِّه فقط، أو وجهة نظر المدير المباشر فقط، وعدم وجود رؤية شاملة أو رؤية مُنظِّم البرنامج.

8- الاعتماد المفرط على البيانات الرجعية.

9- عينات مرحلة واحدة: لا توجد محاولة لتتبُّع حركة العلاقة عن طريق دراسة طولية.

10- اتجاه التحديق "Gaze": إذا لم يكن بإمكانك قياسه، فهو غير موجود.

11- عدم تناول مسألة انحياز الباحث: مَن يرى العلاقة؟ مَن يطرح الأسئلة؟

12- حجم العينة: عدد المستجيبين؛ عدم وَضْع التمثيل في الاعتبار.

أسئلة تأملية:

قبل متابعة القراءة، ما النقد الذي يمكنك توجيهه لقائمة كلاترباك؟

يمكن نقد المؤلفات البحثية حول الإرشاد والتوجيه بناءً على هذه القائمة. لكن منظور كلاترباك وضعي بصورة كبيرة، ويتوافق مع خطاب الخبير النفسي والخطاب الإداري لويسترن، (Western, 2012). وعلى الرغم من أن هذه ليست مشكلة في حدِّ ذاتها، وأننا نؤمن بأنه ما من منهج أفضل من الآخر؛ فإننا نرى بكل تأكيد أن المدخل المختلط يُقدِّم أفضلَ إمكانية تثقيفية لجميع مستخدمي المادة البحثية. وفي هذا الفصل، نسعى إلى وضع منهجية خاصة بنا تستند إلى أساس سليم لتحليل ما اخترناه من مقالات بحثية حالية حول الإرشاد والتوجيه.

المنهجية:

لتقديم التوجهات البحثية المختلفة في الإرشاد والتوجيه، اخترنا نهجين بحثيين نموذجيين أصليين يُجسِّدان التوجُّه البحثي لكلٍّ منهما، ويُقدِّمان استعراضاً لهذا التوجه.

نسعى بعد ذلك إلى وضع تصنيف للخطابات الموجودة في الأعمال البحثية التي تتناول الإرشاد والتوجيه عن طريق الاستناد إلى مجموعة عشوائية نسبيًّا من الأبحاث لتقديم صورة عن المجال في أثناء تطوُّره الحالي. وكانت معاييرنا لاختيار الأبحاث كما يلي:

- النشر في عام 2003 أو ما بعده.

- النشر في دوريات محكمة.

- الاختيار من مجموعة متنوعة من الدوريات؛ بمعنى عدم اختيار أكثر من ثلاثة أبحاث حول التوجيه أو الإرشاد من دورية واحدة.

- اختيار عدد متساوٍ من المقالات حول التوجيه والإرشاد.

نتج عن ذلك 18 مقالاً عن الإرشاد و18 عن التوجيه. وبهذه الطريقة، سعينا إلى تكوين صورة عن الممارسة البحثية تتسم بأنها معاصرة وعالية الجودة وانتقائية، وتُقدِّم مقارنة بين التوجهات في الإرشاد والتوجيه. وقد كان معيار الانتقائية مهمًّا بصورة خاصة؛ لأنه كان من الممكن أن نستنتج بسهولة - على سبيل المثال - أن كلَّ الأبحاث حول الإرشاد والتوجيه تتبع نهج دورية معينة أو مُحرِّريها، إذا كنَّا قد أفرطنا في الاعتماد على مصدر واحد.

وباستخدام منصة «سويتس وايز» SwetsWise وغيرها من محركات «بيزنس سورس بريمير» Business Source Premier البحثية، حدَّدنا مقالات الإرشاد الموضَّحة في الصفحتين (80-81)، وحللناها باستخدام الجدول (2-1) الموضَّح في الصفحة (82)، حيث تشير الأرقام الموضحة أمام كل مصدر إلى العمود المذكور فيه المقالات.

كما درسنا كذلك بصورة عملية التحديق البحثي the research gaze لمجموعة من الباحثين الخبراء. وفي اجتماع مجموعة الأبحاث التعاونية التابعة للمجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC)، فحصنا الدقائق الأولى القليلة من فيديو مُسجَّل لجلسة التوجيه الخامسة بين أحد أعضاء المجموعة وأحد العملاء. ودوَّن عضو المجموعة، الذي كان موجِّهاً في الفيديو، ملاحظاتٍ بالتعليقات التي قُدِّمت، وهي الملاحظات المشار إليها في دراسة الحالة (2-1). وكان سؤال البحث: "ما هي " النظرة التحديقية" للمراجع عند تحليله للتفاعلات؟".

النماذج الأولية في الإرشاد والتوجيه:

النموذج الأولي في الإرشاد:

فيما يخصُّ الإرشاد، سيكون مثالنا هو مقال فيليس ثارينو 'sPhyllis Tharenou المنشور عام 2005 في "دورية الإدارة الأسترالية" Australian Journal of Management بعنوان "هل يزيد دعم المرشد التقدُّم المهني لدى النساء أكثر من الرجال؟ الآثار المتفاوتة للدعم المهني والنفسي"Does mentor support increase women's career' advancement more than men's? The differential effects of career and psychosocial support. ولا نهدف هنا إلى انتقاد كاتبة هذا المقال، بل إننا أبعد ما نكون عن ذلك، فهذه دراسة ممتازة وثرية بالمعلومات. لكن ما نحن بصدده هو البحث عن مدخل لتناول البحث وتسليط الضوء على الفلسفة التي يقوم عليها والأساليب المتبعة فيه لخلق رؤية محددة "للحقيقة". وبالطبع، يمكن قول الأمر نفسه عن المداخل البحثية البديلة.

من خلال قراءة العنوان، أصبحنا نعرف بالفعل الكثير من المعلومات عن هذا المقال. على سبيل المثال:

- تخاطب المقالة فئة قد تكون متضررة في العمل، وهي في هذه الحالة النساء.

- يستند المقال إلى نظرية مثبتة، فثمة إشارة في العنوان إلى الوظائف "المهنية" و"النفسية" للتوجيه، وهو الإطار الذي وضعته لأول مرة كرام (1985أ)، واستخدمه باستمرار الباحثون في مجال الإرشاد منذ ذلك الحين.

- يسعى المقال إلى دراسة العلاقة بين متغيرات معينة، وهي في هذه الحالة "التقدُّم المهني" و"الدعم المهني والنفسي". وقد ينطوي ذلك على اتباع نموذج فكري وضعي (انظر الفصل الأول) في الأبحاث، وهي النقطة التي سنستكشفها بمزيد من التفصيل.

- تشير مسألة المقارنة بين الآثار على النساء والرجال إلى استخدام عينة كبيرة، وهي في هذه الحالة 3220 مجيباً عن الدراسة.

- يشير حجم العينة إلى أن الباحثين سيكونون أكثر اهتماماً بالعلاقات الإحصائية مقارنةً بالقصص أو عمليات وصف الخبرات، وهذا بالتأكيد ما يحدث بالفعل.

- ذُكِر أن الجهة التي تنتسب إليها الكاتبة هي جامعة جنوب أستراليا، ومن ثَمَّ فهي أحد أفراد المجتمع البحثي.

- هذا المقال مقتبس من العدد الثلاثين من "دورية الإدارة الأسترالية"، وبالتالي فهو منشور في دورية ذات تاريخ طويل، ومُصنَّفة في المركز الثاني وفقاً لرابطة كليات إدارة الأعمال؛ ما يجعل المقال "مُعترَفاً به عالميًّا من حيث التفرُّد والأهمية والدقة" (مجلس تمويل الدراسات العليا في إنجلترا (HEFCE, 2011).

القراءة المتمعنة كذلك لمستخلص المقال من شأنها تقديم المزيد من المعلومات عن طبيعة هذا العمل:

- تستقصي الدراسة الآثار التمايزية للمُوجِّهين والمُوجِّهات على الأفراد الخاضعين للدراسة من الرجال والنساء، ومن ثَمَّ فهي تُقدِّم متغيرات متداخلة، وتوحي بمعالجة إحصائية معقدة للبيانات.

- يوضح المستخلص أن المجيبين على الدراسة كانوا أستراليين من القطاع العام ومجال التمويل وخدمات الأعمال؛ ما يُمثِّل إقراراً مميزاً بالقيود المحتملة لملاءمة النتائج.

- تُوصَف الدراسة بأنها "قائمة على أبحاث سابقة"، ومن ثَمَّ فإن نتائجها تهدف لأن تكون تراكميةً، إذ تعتمد على مساهمات أخرى (أو تناقضها).

- هذه الدراسة، على الرغم من كونها محددة نسبيًّا بالفترة الزمنية (أُجري الاستقصاء للأفراد الخاضعين للدراسة مرتين بفاصل عام بينهما)، هي دراسة طولية. وهذه الخاصية لا يشيع ظهورها في الأوراق البحثية التي تتناول الإرشاد. فالأبحاث الطولية (التي تتناول لمحة عن مرحلة زمنية واحدة فقط) تشير عادةً إلى نقص العنصر الطولي بوصفه نقطة ضعف في أي دراسة، وتُوصي غالباً بتصميمات الأبحاث الطولية بوصفها مثالية في أبحاث الإرشاد.

بالانتقال إلى متن المقال، نجد - إلى جانب التأكيد على النقاط الموضَّحة أعلاه - ما يلي:

- توضَع بنية فرضيات، ثم تُختبَر في بقية الدراسة.

- يوجد إقرار بقيود ومحددات الدراسة.

- إن المعالجة الإحصائية المعقدة تؤكدها قراءة المقال بالكامل، والذي يحتوي على ست صفحات من الجداول والمراجع (وأمور أخرى)؛ إلى اختبارات مربع كاي، ومعاملات ألفا، واختبارات تي، والعلاقات المتبادلة، والمتغيرات الضابطة، وتحليل الانحدار الهرمي المعدل، والارتباطات التعددية الخطية متعددة المتغيرات.

- يعرض المقال بعض المتغيرات التي قد تؤثر على النتائج، وحيثما أمكن يُصنِّف المقال الإجراءات الإحصائية المتبعة للحد من آثار هذه المتغيرات.

- يقتبس المقال عدداً كبيراً من الدراسات البحثية الأخرى حول الإرشاد، ويقارن نتائج هذه الدراسات ومنهجيتها مع دراسة الكاتبة؛ ما يضع هذه الدراسة في إطار مجموعة المعارف الناشئة.

من وجهة نظرنا، على الرغم من نقاط القوة العظيمة لهذا المقال، فهو ينطوي في الوقت نفسه على بعض المشكلات والافتراضات التي تُقلِّل من الأثر القوي لمضمونه.

يُوصَف الأفراد في المقال بكلمة "protégés" (المرعيون)، وهو مصطلح يشير إلى مدخل سلبي في الإرشاد يكون فيه المتدرِّب سلبياً في العلاقة. وفي الواقع، لم يُناقَش مدخل أو مداخل الإرشاد التي اتبعها المشاركون في هذه الدراسة. ونعتقد أنه مع مثل هذه العينة الكبيرة، كانت المداخل على الأرجح متنوعةً تنوعاً كبيراً، لكن الدراسة تفترض أنها متماثلة. وبالإضافة إلى ذلك، لا توجد مناقشة "للمعالجة" التي تلقاها "protégés" (المرعيون) أو كيف كان إدراكهم لها. وهذه المشكلات معهودة في الافتراضات الاختزالية التي يكثر وجودها في الأبحاث الوضعية، إذ تظل مسألة «ماذا حدث» في علاقات الإرشاد من الجوانب الخفية، ولا تخضع للدراسة.

تُفحَص البيانات من خلال الإحصائيات، ويُفترَض أنها تُمثِّل حقيقةً أو واقعاً. ومن ثَمَّ، فإن محتوى العلاقات يُدرَس من خلال الدلالة الإحصائية بدلاً من المعنى الشخصي. ونتيجة لهذا الافتراض، يمكن أن تخلق بعض الحقائق المربكة، كما هو مُوضَّح في العبارة التالية: "يجب أيضاً ملاحظة أنه على الرغم من أن دعم المرشد لا يتعلق بالتقدُّم المهني لهذه العينة، فإن الحصول على الإرشاد من مرشد رجل يزيد بالفعل من المستويات الإدارية التي يصل إليها الرجال" (Tharenou, 2005: 102). وتبدو لنا "زيادة المستويات الإدارية" جزءاً مهماً من "التقدُّم

المهني"، لكن نظراً لوجود مقياسين إحصائيين مختلفين في هذا الجانب البحثي، لم يتم اكتشاف التضارُب في البيانات المضمَّنة في هذه العبارة. ويوضِّح هذا المثال موضوعاً رئيساً في هذا الكتاب يتعلق بالرغبة القوية لدى الكثير من الكُتَّاب والباحثين والمؤسسات في التماس البساطة في التعقيد، ما يُمثِّل الخطاب الاختزالي الموجود في إطار الخطاب الإداري وخطاب الخبير النفسي لويسترن (انظر الفصل الأول).

وفي هذا المدخل الوضعي هناك افتراض بمعرفة القارئ للإحصائيات، ومن ثَمَّ قدرته على فَهْم عبارات من قبيل «أُجريت اختبارات نظامية للارتباطات التعددية الخطية متعددة المتغيرات، ما نتج عنه درجات تحمُّل عالية (بوجه عام < 0. 07)، فيما عدا المستويين التدريبي والإداري، وعوامل تضخُّم تباين منخفضة (جميعها < 2)» (Tharenou, 2005: 91). بإمكاننا إدراك أن هذا المستوى من التعقيد الإحصائي يعَدُّ وسيلةً مفيدةً للحصول على القبول في المدخل الوضعي في مجال العلوم الاجتماعية، وفي دراسة العلاقات بين المتغيرات أيضاً، ومن منظور الممارسة فنحن غير متأكدين حقاً من فعالية هذا الأسلوب لأولئك المهتمين بنتائج أبحاث الإرشاد. وكما هو مُوضَّح في الفصلين الثالث والثامن من هذا الكتاب، فإن هذا المدخل في التواصل يتضمَّن ويستبعد مجموعات اجتماعية مختلفة في الوقت نفسه.

والآثار المترتبة على الممارسة مُوضَّحة بإيجاز في المقال؛ إذ إنها معروضة في أقل من صفحة من المقال المكوَّن من 32 صفحة. وتوجد كذلك تناقضات مثيرة للاهتمام، لكن لم يتم التطرق إليها، مثل: "يُفسِّر الدعم المهني المقدَّم من المُرشدين التقدُّم المهني لدى النساء أكثر من تفسيره لذلك التقدُّم لدى الرجال... تكون الآثار أقوى عند تلقي النساء الإرشاد من مرشدات سيدات"(2005: 105). ويبدو أن ذلك يُشير إلى أنه سيكون هناك أثرٌ مهني أكثر إيجابيةً على المرعيات من النساء عند جمعهن بمرشدات سيدات، لكن العبارة اللاحقة تقول: "يساعد المُرشدون الرجال أيضاً مَن يرعونهم (من الرجال أو النساء) في تحقيق التقدُّم أكثر مما تفعل المُرشدات السيدات" (2005: 105). فهل نستنتج من ذلك إذاً أن المُرشدة السيدة مفيدة للسيدات، لكنَّ المُرشد الرجل مفيد لكلٍّ من السيدات والرجال؟ ربما يكون الاستنتاج هنا هو أنَّ ثمة حاجة إلى المزيد من الأبحاث في هذا الشأن!

تأكيداً على النقاط التي أشرنا إليها في بداية هذا القسم، ليس الغرضُ من هذه التعليقات النقدية ذمَّ مُؤلِّفة هذه الدراسة الجادة والمثيرة للاهتمام؛ وإنما نحن نطرح هذه التعليقات لإلقاء الضوء على وجهة نظر بديلة حول هذا الأسلوب البحثي. وهذه النقاط نفسها (الإيجابية والسلبية) يمكن طرحها - بالتأكيد - بشأن المقالات 2-7 و15-18 بقائمة مقالات الإرشاد المختارة، كما يتضح من نمط التشابه في علامات الشطب (×) بالجدول (2-1) الذي يُوضِّح هذا النموذجَ البحثي الأصلي.

النموذج الأولي المتغير للتوجيه:

في الطبعتين الأولى والثانية من هذا الكتاب، عرضنا النموذج الأولي للتوجيه بنفس طريقة عرضنا للنموذج الخاص بالإرشاد، وأوضحنا ما يلي:

- التأثير على العمل من الأولويات.

- ممارسو التوجيه أو مشتريّ خدمات التوجيه هم الجمهور المستهدف.

- تُنشَر المقالات عادةً في دوريات الممارسين.

- تكون الأوراق البحثية عادةً أبحاثاً تقييمية تُركِّز على الآثار العملية بدلاً من فهم العلوم الاجتماعية.

- يتعلق "عائد الاستثمار" بمسألة "إثبات القيمة النقدية".

- يكون الكاتب مستشاراً عادةً.

- الغرض هو "تحسين الاستفادة من التوجيه في جميع جوانب عمل الشركة".

لاحظنا كذلك أن تركيز أبحاث التوجيه كان تقييميًّا وعمليًّا، ويستهدف بصورة أساسية الممارسين. وسلَّط هذا المدخل الضوءَ على الفوائد التي تعود على العمل، وكانت هناك محاولات لإعطاء انطباع بـ «المعقولية» في الدراسة.

في الطبعة الثانية من الكتاب، أشرنا إلى أن قاعدة أبحاث التوجيه قد تبدأ في التغيُّر مع بداية مشاركة أبحاث الدكتوراه في هذه القاعدة. ومن خلال استخدام المقترحات التي ينتجها منتدى أبحاث التوجيه الدولي Coaching Research Forum(ICRF)، يحدِّد ستيرن وستوت - روسترون

Stern and Stout-Rostron (2013) 61 مجالاً بحثيًّا تشمل 001 مقترح؛ ما يُشير إلى حدوث تغيُّر في تركيز أبحاث التوجيه. وهذه المجالات هي:

1- تعليم الموجهين.

2- علاقات التوجيه.

3- نتائج التوجيه.

4- التوجيه. في المؤسسات.

5- خصائص الموجهين.

6- عملية التوجيه.

7- الأساليب البحثية في التوجيه.

8- الإشراف.

9- أعمال التوجيه.

10- التوجيه بالمقارنة بأنشطة المساعدة الأخرى.

11- المناطق الجغرافية والتوجيه.

12- توجيه الأقران.

13- التعاقد.

14- استعداد المتدربين.

15- تقييم مهارات التوجيه.

16- أثر التوجيه على المجتمع .(Stern and Stout-Rostron, 2013: 77)

يُحدِّد ستيرن وستوت - روسترون (2013: 77) كذلك 89موضوعاً بحثيًّا أكثر تخصصاً تمت دراستها في 263 مقالاً مختاراً في دوريات محكمة، لكن هذه المقترحات مرتبطة بالدعوة لتقديم الأوراق البحثية من مؤسسة معينة، وثمة ضغط دائم تتعرض له الأبحاث للوصول إلى موضوع مختلف بعض الشيء لكي تحظى بالقبول. علاوةً على ذلك، فإن هذه العناوين تعكس كذلك برامج الجهات المهنية، ومن ثَمَّ فإن سياق تحليلها يتمثَّل في أن: "مواصلة إجراء الأبحاث حول التوجيه أمرٌ مهمٌّ من أجل بناء القاعدة المعرفية الضرورية لإضفاء الطابع المهني على التوجيه (Stern and Stout-Rostron, 2013: 80).

على الرغم من أن هذه ليست مشكلة، فمن المهم أيضاً الإقرار بأن قدراً كبيراً من مخطط إضفاء الطابع المهني يقوم على خطاب الخبير النفسي والخطاب الإداري لويسترن s'Western 2012))، انظر (Gray et al., 2016)، ومجرد إلقاء نظرة خاطفة على المجالات الستة عشر الموضَّحة أعلاه يشير إلى أن 12 على الأقل من هذه المجالات تندرج تحت هذين الخطابين. وفي بحث عام أُجري مؤخراً باستخدام محركات "بيزنس سورس بريمير" Business Source Premier في الفترة ما بين عامي 2003 و2015، وُجِد أن 124 مقالاً منشوراً في دوريات من كل الأنواع تربط بين التوجيه وعائد الاستثمار، ومن بين هذه المقالات 22 مقالاً محكماً. بعبارة أخرى، كان عدد هذه المقالات 10 مقالات تقريباً كل عام. هذا في مقابل 37 مقالاً من مختلف الأنواع عن التوجيه، تربط بين التوجيه وعائد الاستثمار، ومن بين هذه المقالات 6 مقالات محكمة في الفترة نفسها؛ أي نحو 3 مقالات كل عام. ونستنتج من ذلك أن التوجُّه القائم على الممارس وعائد الاستثمار مستمر، ومن ثَمَّ فإن الورقة البحثية المبتكرة التي اخترناها من أجل شرح النموذج الأصلي للتوجيه لا تزال هي نفسها المختارة في الطبعة السابقة من هذا الكتاب، وهي مقال باركر-ويلكينز Parker-Wilkins 2006، الذي يحمل العنوان "تأثير إرشاد المسؤولين التنفيذيين: إثبات القيمة النقدية" ' Business impact of executive coaching: demonstrating monetary value': 122-127, -7: 38(3) Industrial and Commercial Training, 122.

وكما هو الحال في المثال السابق حول التوجيه، تُوضِّح لنا المعلومات الملخصة التالية طبيعة المقال:

- كان البحث مزيجاً بين الأسلوبين الكمي والنوعي، وثمةَ اهتمامٌ أكبر بما حدث، لكن هذا الاهتمام يقلُّ فيما يتعلق بالعمليات والبروتوكولات البحثية مقارنةً بالنموذج الأصلي للتوجيه.

- البيانات مُقدَّمة في شكل ملخص أو مع أمثلة. وكان البحث دراسة حالة لمؤسسة واحدة، وهي المؤسسة نفسها التي تعمل بها الكاتبة.

- لم تُوضَع في الاعتبار القابلية للتطبيق والتعميم.

- كلفت الكاتبة شركة دراسات استقصائية بوضع تصميم البروتوكولات البحثية.

- جُمِعت البيانات عن طريق المقابلات الشخصية، مما قدَّم قدراً كبيراً من التفاصيل حول ظروف العمل التي تم وصفها.

- قُدِّم أساس حساب عائد الاستثمار.

- أُجريت المقابلات مع 26 فقط من المجيبين عن الاستقصاء، وإنْ كان كل المجيبين المحتملين قد سُئِلوا.

- تشمل نقاط الضعف التي تعرَّفنا عليها في هذا البحث عن التوجيه عدم مناقشة مصالح الكاتبة المتمثلة في العمل لدى الشركة الخاضعة للدراسة ولِعْبها دوراً في تقديم البرنامج.

- لم تُناقَش تفاصيل حساب الفوائد أو التكاليف، وإنْ كانت قد قُدِمت أمثلة عليها، وذلك يعني أن قُرَّاء المقال لن يمكنهم تقييم صحة الحسابات، كما لن يمكنهم كذلك استخدام الأساليب الموضحة بأنفسهم.

- ما من محاولة لاستكشاف تفسيرات بديلة ممكنة للنتائج الإيجابية. فمع الوضع في الاعتبار عدد المتغيرات التي يتضمنها البحث، من المُرجَّح وجود أكثر من تفسير واحد للنتائج الإيجابية والسلبية على حدٍّ سواء.

- لم يقتبس المقال أي دراسات أخرى لتأكيد النتائج أو نقضها؛ وبالتالي ما من محاولة لربط هذه الدراسة بالنطاق الأوسع من الأدبيات التي تتناول هذا الموضوع.

كما هو الحال فيما يخصُّ مشكلات التواصل التي طرحناها بشأن الورقة البحثية السابقة، كُتِب هذا المقال لينال إعجاب جماعة اجتماعية معينة باستخدام مجموعة معينة من الخطابات. ولا نهدف هنا إلى ذمِّ هذا العمل عن طريق إلقاء الضوء على أوجه القصور؛ إذ إن نقاط الضعف هذه تتصف بها معظم أبحاث التوجيه.

يمكن فهم كلا العملين من حيث تركيز كلٍّ من الباحثة، والجمهور المتخيل، ونوايا الباحثة من كتابة الورقة البحثية.

الملخص:

النموذج الأولي لبحث الإرشاد:

- يتناول التدخلات التي تتصدى لجوانب التضرُّر في العمل.

- يستند إلى نظرية مثبتة وأعمال بحثية.

- صادر عن مجتمع بحثي جامعي، ويخاطب الباحثين الآخرين، كما أنه مُحكَّم.

- يستكشف المتغيرات (الوسيطة)، ويسعى للتحكم فيها.

- لا يعترف بالمحددات.

- البحث وضعي؛ بمعنى أنه يستكشف العلاقات بين المتغيرات، ويستخدم إحصائيات تحليلية/استدلالية لاختبار الفرضيات.

- يستخدم الاستبيانات لدراسة عينة كبيرة.

- لا يهتم بطبيعة العلاقات الموصوفة.

- يُفضِّل الدلالة الإحصائية على المعنى الذاتي.

- يتناول بصورة سطحية فقط التطبيقات من أجل الممارسة، مع تقديم تنبيهات.

وعلى النقيض من ذلك، يشمل النموذج الأولي لبحث التوجيه ما يلي:

- التركيز على الأهمية في مجال العمل.

- التحسين العملي للممارسات بوصفه الهدف المُعلَن للبحث.

- إجراء دراسة تقييمية لبرنامج معين.

- وصف مطلع يُقدِّمه راعي البرنامج.

- كل المقاييس الأخرى ثانوية بالنسبة لعائد الاستثمار.

- يُقدِّم ملخصات وأمثلة بدلاً من البروتوكولات البحثية المفصَّلة.

- عدد المجيبين على الدراسة صغير.

- تمَّ جمع البيانات عن طريق المقابلات الشخصية.

- لم يتم تناول مسألة التحيُّز في البحث.

- لا يقتبس البحث من دراسات أخرى.

أسئلة تأملية:

من واقع خبرتك، ما الذي يمكنك إضافته إلى القائمتين الموضحتين أعلاه؟

قائمة مقالات الإرشاد المختارة:

Tharenou, P. (2005) ‘Does mentor support increase women’s1-
career advancement more than men’s? The differential effects of career and psychological support’, Australian Journal of Management, 30(1): 77-109.

Allen, T. D. and O’Brien, K. E. (2006) ‘Formal mentoring2-
programs and organizational attraction’, Human Resource Development Quarterly, 17(1): 43-58.

An examination of organizationalO’Neill, R. M. (2005) ‘3-
predictors of mentoring functions’, Journal of Managerial Issues, XVII(4):
439-460.

Theand Grossman, J. B. (2005) ‘Rhodes, J. E. , Reddy, R. 4-
direct and :protective influence of mentoring on adolescents’ substance use
indirect pathways’, Applied developmental Science, 9(1): 31-47.

and Simon, S. S. (2004) Eby, L. , Butts, M. , Lockwood, A. 5-
construct development andProtégés’ negative mentoring experiences: ‘
nomological validation’, Personnel Psychology, 57: 411- 447.

The role ofand Perrewé, P. L. (2004) ‘Young, A. M. 6-
an analysis of mentor and protégéexpectations in the mentoring exchange:
expectations in relation to perceived support’, Journal of Managerial Issues,
XVI(1): 103-126.

and Euwema, M. C. (2005) Van Emmerik, H. , Baugh, S. G. 7-
Who wants to be a mentor? An examination of attitudinal, instrumental,‘
and social motivational components’, Career Development International,
10(4): 310-324.

unveiling roleLeaders mentoring leaders: Boyer, N. R. (2003) ‘8-
identity in an international online environment’, Mentoring and Tutoring,
11(1): 25-41.

and Whiting, V. (2003) De Janasz, S. C. , Sullivan, S. E. 9-
lessons for turbulent times’,Mentor networks and career success: ‘
Academy of Management Executive, 17(4): 78-91.

Mentoring andand Ingham, M. (2005) '10- Borredon, L.
ogranisational learning in research and development', Research and
Development Management, 35(5): 493-500.

and Johnson-Bailey, J. (2004) 11- Barrett, I. C. , Cervero, R. M.
The career development of black human resource developers in the United'
States', Human Resource Development International, 7(1): 85-100.

Tough at the top',and Robinson, G. (2006) '12- Lines, D.
International Journal of Mentoring and Coaching, IV(1): 4-25.

aInformal mentoring: and O'Brien, M. (2004) '13- Crossland, C.
', International Journal?source of indirect entry into informal male networks
of Mentoring and Coaching, III(1): 77-86.

and Coote, M. (2004) 14- Firedman, A. A. , Zibit, M.
Telementoring as a collaborative agent for change', The Journal of'
Technology, Learning and Assessment, 3(1): 2-41.

Anand Rhoton, L. A. (2003) 'Allen, T. D. 15- Fiknlestein, L. M.
examination of the role of age in mentoring relationships', Group and
Organization Management, 28(2): 249-281.

Personality predictors of participation as a16- Niehoff, B. P. (2006) '
mentor', Career Development International, 11(4): 321-333.

Relationship effectivenessand Eby, L. T. (2003) '17- Allen, T. D.
factors associated with learning and quality', Journal offor mentors:
Management, 29(4): 469-486.

Aiming of careerand Sosik, J. J. (2003) ‘18- Godshalk, V. M.
the role of learning goal orientation in mentoring relationships’,success:
Journal of Vocational Behavior, 63(3): 417-437.

مسح أبحاث الإرشاد:

إن الصورة التي يُوضِّحها نموذج الإرشاد الأولي والمُقدَّم فيما سبق، تأكدت بشكل جزئي في المسح الواسع الذي أجريناه لمقالات الإرشاد الثمانية عشر المذكورة أعلاه. فوجدنا أن الدراسات من 1 إلى 7، والدراسات من 15 إلى 18 تتوافق مع هذا النموذج؛ لكن المجموعة من 8 إلى 14 تندرج تحت فئة مختلفة من الأبحاث، كما سنُوضِّح فيما يلي.

النتائج:

تحمل مجموعة مقالات الإرشاد التي اخترناها والمنقسمة إلى جزأين خصائص مختلفة تماماً. فمن جانب، وجدنا دراسات العلوم الاجتماعية المعتادة في المنهج البحثي الوضعي، والتي تشبه إلى حدٍّ كبير النموذج الأولي لبحث ثارينو (2005) Tharenou. وعلى الجانب الآخر، توجد مقالات تُشبه أيضاً أدبيات التوجيه الخاصة بالممارسين؛ فهي تُعنَى بتوضيح ما قاله المجيبون على الدراسة في مقابلات شخصية مفتوحة طويلة، وفحص المعنى الضمني للممارسة. والنوعان البحثيان (الوضعي والخاص بالممارسين) موضَّحان فيما يلي. ويشير نمط الخصائص المُوضَّح في الجدول (1-2) إلى الاختلافات بشكل بياني.

جدول (1–2)

خصائص مقالات الإرشاد حسب معدل تكرار ظهورها

المقال																			
الخاصية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	الإجمالي
اقتباسات كثيرة (>١٥)	٦٦	٥٨	٧١	٦٩	٦٠	٥١	٥٩	٥٣	٣٨	٥٨	٤٥	٣٧	٦٥	١٦	٣٥	٢٨	٥٤	٦٨	١٨
كاتب أكاديمي مستقل	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		×	×		×	×	×	١٦
البيانات المستقاة من المتدرِّب	×	×	×	×	×	×		×			×	×	×	×	×	×	×	×	١٥
عدد كبير (>٣٠٠)	٣٢٢٠	١٩٠	٤٧٩	٩٢٨	٢٢٩	٣٢٣	٢٦٢	٨٨	١٩٢	٢٤٩	٣١٧					٢٤		٩٤	١٣
استخدام مصطلح "مرعي"	×	×	×		×	×	×	×	×	×	×		×				×		١٣
البيانات مستقاة من استبيان	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×							١٣
فحص المتغيرات المتداخلة	×	×	×	×	×	×	×	×		×	×				×		×		١٢
استخدام مقاييس الآخرين	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×							١٣
الاستناد إلى نظرية مثبتة	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×								١١
وضع / اختبار الفرضيات	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×								١١
إحصائيات استدلالية	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×								١١
مناقشة القيود	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×								١١
الإرشاد غير الرسمي					×		×	×		×	×		×	×	×	×	×		١٠
التحكم في المتغيرات الطارئة	×		×	×	×	×	×		×	×	×								٩
الإرشاد الرسمي		×		×	×			×	×	×	×	×						×	٩
الفوائد العائدة على المتدرِّب	×		×		×								×	×	×	×	×	×	٩
الأهمية للممارسة		×				×	×						×	×	×		×	×	٨
البيانات المستقاة من المرشدين						×	×		×	×	×	×		×				×	٨

المقال																			
الخاصية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	الإجمالي
البيانات المستقاة من المقابلات الشخصية					٨٧								١٥	١٥	١٠	×	١٠	×	٧
البيانات المستقاة من الطلبة		×	×		×	×					×	×						×	٧
استخدام وظائف كرام	×		×	×	×	×		×			×								٧
تحديد أسلوب جمع بيانات نوعي								×				×	×	×	×			×	٦
اقتباسات حرفية								×				×	×	×			×	×	٦
تنظيم لدراسة حالة واحدة							×	×				×		×				×	٥
جماعة متضررة	×			×											×		×		٤
دراسة طولية	×			×										×				×	٤
مناقشة المعالجة													×	×	×			×	٤
الفوائد العائدة على المرشدين							×				×			×				×	٤
التركيز على الجوانب السلبية					×		×					×					×		٤
ذكر أساس اختيار العينة								×	×						×				٣
الفوائد العائدة على المؤسسة		×												×					٢
بيانات نوعية من مصادر إلكترونية												×						×	٢
إرشاد إلكتروني												×						×	٢
بيانات من الملاحظة															×		×		٢
بيانات من مجموعة التركيز															×		×		٢
مجموعة مرجعية				×															١
إحصائيات وصفية فقط																		×	١
إرشاد مُقدَّم من المدير المباشر															×				١
بيانات من الموظفين التابعين للمتدرِّب																			٠

دراسات الإرشاد الوضعية:

لقد كانت دراسات العلوم الاجتماعية متماثلةً للغاية في نوعها، واتسمت جميعها بالخصائص التالية:

1- الارتباط بنظرية مثبتة: وصفت هذه المقالات إحدى نظريات الإرشاد، مُشيرةً إلى مجموعة من النصوص متداخلة معها بقوة. ويُستخدَم تحليل كرام Kram (a1985) للوظائف الوظيفية والنفسية الاجتماعية كأساس للدراسة، فضلاً عن اقتباس أعمال باحثين من أمثال راجينز وسكاندورا Ragins and Scandura بكثافة. وأدى العدد الكبير من المراجع (52-69) لأعمال كُتَّاب آخرين إلى تصنيف هذه الدراسات تحت أسلوب البحث التقليدي. ويسعى كُتَّاب هذه الأوراق

البحثية إلى الإضافة لما توصل إليه الباحثون السابقون، ويستخدمون عادةً مفاهيم مستخدمة في مجالات أخرى في العلوم الاجتماعية من أجل دراسة آثار خصائص الإرشاد. لذا، فإن الدراسات التي تتضمنها المجموعة التي اخترناها تناولت - على سبيل المثال - جوانب في النظرية التنظيمية، مثل: الانجذاب، والسياق، والوضع، والنوع، والتبادل الاجتماعي، وما إلى ذلك. وإحدى خصائص هذه الدراسات، التي ترتبط بهذه النقطة الأخيرة، تتمثَّل في أنها استخدمت بصورة كبيرة مقاييسَ معمولاً بها للظواهر الاجتماعية؛ إذ اقتبست مصادر أخرى لتُبرِّر الاستخدامات التي اتبعتها للمفاهيم التي أرادت اختبارها.

2 - المنهجية الوضعية: سعت هذه الدراسات إلى تقديم مساهمتها في نظرية مثبتة عن طريق اتباع منهجية قائمة على اختبار الفرضيات. ففي ضوء دراسات الإرشاد السابقة والأبحاث ذات الأساس السليم في مجالات أخرى، وضعت هذه الدراسات مجموعة من الفرضيات، وفُحِصت هذه الفرضيات عن طريق جمع عدد كبير من الإجابات للمتدرب (تراوح العدد بين 190 و 3220)، وإخضاعها لتحليل إحصائي معقد نسبيًّا. واستخدم هذا التحليل أدوات تجاوزت الإحصائيات الوصفية للنسب المئوية والانحرافات المعيارية والارتباطات، بالإضافة إلى استخدام اختبارات تي وتحليل الانحدار و(مثلما أشرنا سابقاً في هذا الفصل) اختبارات الارتباطات التعددية الخطية متعددة المتغيرات.

3- فحص المتغيرات المتداخلة: يكمن جزءٌ من التعقيد الإحصائي للدراسات في إيلاء الاهتمام للمتغيرات المتداخلة التي قد تُفسِّر بعضَ التباين الموضَّح. ومن خلال استخدام تحليل الانحدار المتعدد وغيره من الأدوات الأخرى، تعمل هذه الدراسات على شرح وجود مسارات سببية معقدة نسبيًّا بين مجموعة متنوعة من الظواهر.

4- استخدام لغة تصف المتدرِّب بالسلبية: وكما في دراسة ليفنسون وزملائه Levinson et al. (1978) وكرام Kram (a1985)، استخدمت الدراسات مصطلح "المرعي" «protégés» لوصف الشخص الذي يتم إرشاده. ولطالما انتقدنا استخدام هذا المصطلح (Gibb and Megginson,1993) على أساس أنه يُوحي باتكالية الشخص الموصوف به، فضلاً عن تأكيده على شكل الرعاية الخاص بالإرشاد الذي يناقض الثقافة في بعض السياقات لا سيما في سياق الخدمة العامة، وفي ثقافات أوروبا الشمالية.

5- الابتعاد عن المشاركين في الدراسة: كُتَّاب هذه المقالات أكاديميون يدرسون الخبرات في مؤسسات لا يعملون بها، فهم من خارجها. ويُبعِد هؤلاء الكُتَّاب أنفسهم كذلك عن الأشخاص الذين يدرِّسونهم عن طريق الأساليب التي يتبعونها لجَمْع البيانات، مثل الاستقصاءات عبر البريد أو البريد الإلكتروني أو الويب. وبالمثل، تكون البيانات التي يجمعونها باتباع هذه الأساليب عبارة عن إجابات معيارية قابلة للقياس كميًّا، تُقدَّم بوضع علامة صح في مربعات أمام أسئلة محدَّدة مسبقاً. ولا يبدو هؤلاء الكُتَّاب مهتمين بالمعنى الذي يتوصل إليه المشاركون في الاستقصاءات. ولهذا الأسلوب مزاياه من حيث جَعْل الدراسات مُحايدة ومتوازنة، مع تجنُّب التحيُّز من جانب الكُتَّاب. ويقرُّ الكُتَّاب بمحددات الدراسة، ويقترحون الأبحاث الإضافية اللازم إجراؤها. على الجانب الآخر، لا يفحص الكُتَّاب تجربة المشاركين، ومن ثَمَّ لا يُقدِّمون أيَّ وصف لهذه التجربة. ويخاطرون كذلك بعدم قياس "الشيء" نفسه الذي تقيسه الدراسات الأخرى؛ لأنهم لا يُحدِّدون نوعَ التجربة التي مرَّ بها الخاضعون للدراسة.

دراسات الممارسين المتعلقة بالإرشاد:

تُشبه دراسات الممارسين دراسات التوجيه المُوضَّحة أدناه، في حين تختلف عن دراسات الإرشاد العلمية التي تناولناها فيما سبق. ويزداد التنوُّع كذلك في هذه الدراسات مقارنةً بالدراسات الوضعية. ومن الجلي أننا ندرس هنا - كما هو الحال مع التوجيه - مجالاً للممارسة لم تتحد فيه بعدُ البروتوكولات البحثية لتكوِّن شكلاً مقبولاً على نطاق واسع. ونصفُ فيما يلي أنماط هذه الدراسات، بقدر ما تُمكننا من تمييزها:

1- التقارير مُقدَّمة من أشخاص مطلعين: يتم الحصول على البيانات من المنظمة، ويُقدِّم التقاريرَ أشخاصٌ مشاركون في البرنامج وليسوا أشخاصاً خارجيين غير متحمسين.

2- البيانات مُقدَّمة من المتدربين: في العادة، تستند الدراسات إلى عدد صغير نسبيًّا من المقابلات مع المتدربين (10-15). وتُوضِّح التقارير اهتماماً بتجربة المجيبين على الدراسات، وتتضمن عادةً اقتباسات حرفية لهم. ومن ثَمَّ، فإن كيفية التعامل مع متلقيَّ التوجيه لا تُمثِّل جوانب خفية لا يمكن دراستها؛ وإنما هي قابلة للبحث، وتُمثِّل عادةً محور الدراسة، والتي يكون لها بالتالي آثارٌ كبيرة على الممارسين. وتكون هذه التقارير عادةً عن الفوائد التي يحصل عليها المُوجِّهون الخبراء، والذين لا يُشار إليهم عادةً بالمتدربين أو المرعيين «protégés».

3- توجيه غير رسمي: تُشير التقارير إلى أن نوع التوجيه الخاضع للدراسة يكون عادةً غير رسمي، وليس جزءاً من برنامج رسمي.

4- دراسات نوعية: يبدو أن العمليات البحثية تخضع لقدر أقل من الدراسة المتعمقة مقارنةً بالمجموعة السابقة، لكن ثمة أدلة على تبرير جَمْع البيانات النوعية أو تحليلها (لا سيما في دراسة دي خاناس وزملائها (2003: 88-89)، حيث يجادل الباحثون لصالح جَمْع العينات المستهدفة، والمقابلات الشخصية التأملية، والتحليل السردي).

5- الخروج عن إطار الأبحاث السابقة القائمة: تتضمن المقالات عادةً عدداً هائلاً من المراجع، وإنْ كانت في المتوسط أقل من المجموعة الوضعية (يتراوح النطاق بين 16 و69 مرجعاً). ويختلف استخدام المراجع، لكنها تُشير عادةً إلى مجالات أخرى غير التوجيه، ولا تُستخدَم على نحو كامل كما هو الحال في المجموعة الأولى لصياغة أسئلة يقوم عليها البحث.

مسح أبحاث التوجيه:

عندما شرعنا في دراسة نطاق أبحاث التوجيه وجودتها، كنَّا نعلم أنه نظراً لأن هذا المجال يعَدُّ مجالاً جديداً للممارسة؛ فإن الجانب النظري به كان متأخراً، والجانب البحثي كان بدائيًّا. ولا يزال يدهشنا مدى تأكد هذا الوضع. فكانت الأبحاث من حيث جودتها مشتتةً ومتحيزة وتأثيرية.

وأبرز بحثنا الخاص عن مقالات محكمة وقائمة على أبحاث (نُشِرت بعد عام 2003) جوانب الضعف في هذا المجال. فالمقالات التي بدت واعدةً من عناوينها، كانت توصي عادةً بالبحث بدلاً من وصفه، أو احتوت على تقارير واهية لدرجة تجعلها لا تُسهم في النوع البحثي الذي تدعي أنها تُمثِّله. ولم نسع - على سبيل المثال - لنقد دراسات الحالة في ضوء الإطار البحثي الوضعي. لكنَّ الكثيرَ من الحالات التي قرأناها لم ترقَ إلى معايير أبحاث دراسة الحالة الجيدة (Kilburg, 2004; Stake, 2004). وانتهى بنا الحال إلى التركيز على المقالات المحكمة التي إما اقتبسها الآخرون بكثرة، أو في حال كانت جديدةً كان مصدرُها دوريات محكمة ذات سمعة طيبة. وأضفنا إلى ذلك عدداً قليلاً من مقالات الدوريات المهنية التي تناولت القضايا الراهنة، وقدَّمت لمحةً عن نطاق الكتابة في المجال. وأضفنا دراستي حالة ثريتين من كُتب حديثة النشر لنصل إلى 18

نصًّا يتماشى مع النصوص الأخرى البالغ عددها 18 نصًّا، والتي اخترناها من المجموعة الضخمة من مقالات التوجيه البحثية المتاحة.

وقد بذلنا جهداً كبيراً للعثور على هذه المقالات الـثمانية عشر المستهدفة، والمقالات التي اخترناها في النهاية لم تفِ بجميع معاييرنا؛ إذ كان اثنان منها عبارة عن فصلين من كتب حديثة، والعديد من المقالات الأخرى كانت مقالات من دوريات غير مُحكَّمة.

قرأنا بعد ذلك هذه المقالات الثمانية عشر، وحدَّدنا خصائصها في أثناء العمل عليها، ثم أعددنا قائمةً بهذه الخصائص أو الموضوعات. والقائمة الكاملة موضَّحة في الجدول (2-2) حيث تُرتب العناصر وفقاً لمعدل تكرار ذكرها.

منذ كتابة الطبعة الأولى من هذا الكتاب، كانت هناك زيادة في مقالات الإرشاد وتراجع في مقالات التوجيه. وقد ركزت أبحاث التوجيه على الجانب النفسي للتوجيه، وتمَّ التعبير عنها على أفضل نحو في دراسة جرانت (2010).

قائمة مقالات التوجيه المختارة:

1-Parker-Wilkins, V. (2006) ‘Business impact of executive coaching: demonstrating monetary value’, Industrial and Commercial Training, 38(3): 122-127.

2-Natale, S. M. and Diamante, T. (2005) ‘The five stages of executive better process makes better practice’, Journal of Business Ethics,coaching: 59: 361-374.

The practices ofand Neubert, M. J. (2005) ‘3-Longenecker,. CO. effective managerial coaches’, Business Horizons, 48: 493-500.

4-Bennett, A. (2006) ‘What can be done when the coaching goes “off-track”?’, International Journal of Mentoring and Coaching, IV(1): 46-49.

5-Robinson, J. (2005) ‘GROWing service improvement within the NHS’, International Journal of Mentoring and Coaching, III(1).

Theand Martindale, R. (2006) ‘6- Abraham, A. , Collins, D. coaching schematic: validation through expert coach consensus’, Journal of Sports Sciences, 24(6): 549-564.

7-Hardingham, A. (2006) ‘The British eclectic model in practice’, International Journal of Mentoring and Coaching, IV(1).

and Graves, J. 8-McElrath, M. , Godat, L. , Musson, J. , Libow, J. Mayo clinic finds answersImproving supervisors’ effectiveness: (2005) ‘ through research’, Journal of Organizational Excellence, Winter: 47-56.

9-Pearson, M. and Mayrooz, C. (2004) ‘Enabling critical reflection on research supervisory practice’, International Journal for Academic Development, 9(1): 99-116.

Action, reflection, and learning: and Roth, J. (2005) ‘Mulec, K. 10- coaching in order to enhance the performance of drug development project management teams’, R&D Management, 35(5): 483-491.

Effectiveness of aHoddinott, P. , Lee, A. J. and Pill, R. (2006) ‘11- breastfeeding peer coaching intervention in rural Scotland’, Birth, 33(1): 27-36.

and Montgomery, J. K. (2006) Schwartz, J. P. , Thigpen, S. E. 12- Examination of parenting styles of processing emotions and differentiation‘ Counselling and Therapy for Couples andof self’, The Family Journal: Families, 14(1): 41-48.

Trevitt, C. (2005) ‘Universities learning to learn? Inventing13-
flexible e (learning) through first and second-order action research’,
Educational Action Research, 13(1): 57-83.

Calculating ROI in executive coaching’, inColone, C. (2005) ‘14-
Fillery-Travis (2006) The Case for Coaching: Lane and A. Jarvis, D. J.
CIPD, pp. 219-London: Making Evidence-based Decisions on Coaching.
226.

Goldsmith, M. (2005) ‘Applying the behavioral coaching model15-
Hawkins and M. Goldsmith (eds),Morgan, P. organization-wide’, in H.
Wiley, pp.Hoboken, NJ: The Art and Practice of Leadership Coaching.
56-60.

McMahan, G. (2006) ‘Doors of perception’, Coaching at Work,16-
1(6): 36-43.

and Kucrie,Smither, J. W. , London, M. , Flautt, R. , Vargas, Y. 17-
Can working with and executive coach improve multisourceI. (2003) ‘
feedback ratings over time? A quasi-experimental field study’, Personal
Psychology, 56(1): 23-44.

an outcome18-Wasylyshyn, K. M. (2003) ‘Executive coaching:
Practice and Research, 55(2): 94-study’, Consulting Psychology Journal:
106.

جدول (2-2)

خصائص مقالات التوجيه حسب معدل تكرار ظهورها

	المقال																		
الخاصية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	الإجمالي
تقارير مُقدّمة من مُطلعين	×	×		×	×		×	×		×			×	×	×	×	×	×	١٣
الأهمية للأعمال	×	×	×	×	×		×			×				×	×	×	×	×	١٢
استهداف تحسين التوجيه	×	×	×	×	×		×			×			×		×			×	١٠
نتائج تقييم البرنامج	×				×			×		×	×		×	×	×		×	×	١٠
عدد صغير (<٣٠)	٢٦	٢		٢	٣	١٦	١			١٦			٢		١	٤			١٠
اقتباسات قليلة (<١٦)	٠		١٠	٠	٠		١	٢						٢	١	١٥		٨	١٠
اقتباسات كثيرة (>١٥)		٤٥				٤٩			٣٩	٣٧	٣٣	٤٤	٥٠				٣٥		٨
البيانات مُقدّمة من المتدربين									×	×	×	×	×	×			×	×	٨
تحديد الفوائد	×	×	×	×										×	×	×		×	٨
مناقشة القيود							×	×		×	×	×				×	×	×	٨
مخطط الشركة / المؤسسة								×	×	×	×		×	×	×		×		٨
عدد كبير (>٣٠)			٢٢٥				١٧٩	٣١٤		١١٥٥	٢٥٤		١٠١				١٣٦١	٨٧	٨
مؤلف أكاديمي		×	×						×	×	×	×					×		٧
أفراد دراسات الحالة		×		×	×		×						×		×	×			٧
البيانات حسب المقابلة الشخصية	×					×				×	٣٣			٣٠	٢٥				٦
تناول مسألة التحيُّز		×				×		×	×			×					×		٦
دراسة المدخلات الرئيسية			×	×		×								×			×	×	٦

الخاصية	المقال																		
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	الإجمالي
البيانات حسب الاستبيان									×	×		×		×			×	×	٦
الاستناد إلى نظرية مثبتة									×	×	×	×	×				×		٦
توضيح تفاصيل البروتوكولات البحثية						×	×			×	×	×					×		٦
نموذج التوجيه المستخدم	×	×			×	×	×												٥
إحصائيات استدلالية									×	×	×	×					×		٥
لا تدخل في إطار الأعمال						×			×			×	×		×				٥
اقتباسات حرفية						×		×		×			×		×				٥
التوصية بممارسات غير مدروسة		×		×	×										×	×			٥
وضع / اختبار الفرضيات						×			×				×			×			٤
دراسة القابلية للنقل					×			×									×	×	٤
وضع خطة أعمال التوجيه								×			×		×			×			٤
التركيز على جوانب القصور						×					×	×							٣
نتائج خطط الموجهين		×														×		×	٣
بيانات مُقدمة من مجموعة التركيز			٤٥							٢	٢٣٦								٣
بيانات مستقاة من المدرّبين						×				×	×								٣
التركيز على أفعال الموجهين							×			×	×								٣
المقارنة بتدخلات تنمية الموارد البشرية الأخرى								×					×				×		٣
بيانات شاملة ٣٦٠						×					×	×							٣
إحصائيات وصفية								×					×					×	٣
أبحاث تعاونية/عملية										×	×		×						٣
استخد م مجموعة مرجعية								×			×					×			٣
اتباع مقياس رئيسي	×							×						×					٣
بروتوكول لاختيار الموجهين						×											×		٢
تحديد أسلوب تحليل البيانات النوعية						×				×									٢
بيانات مستقاة من الموظفين المتدربين															×		×		٢
توجيه الفرق										×	×								٢
الأبحاث كوسيلة تدخل										×	×								٢
تطوير النظريات													×				×		٢
البيانات حسب الملاحظة											×								١
المدير المباشر كموجه								×											١

من الملاحظات المثيرة للاهتمام هنا أن عدد الدراسات المسحية قليلة الجودة يعَدُّ في الغالب أكثر من الدراسات عالية الجودة التي تفعل شيئاً لتحسين هذا المجال! لكن هذه المراجعات مفيدة فيما يخصُّ وضع خطة عمل لتطوير الأبحاث في هذا المجال. وقد توصلنا إلى ستة مراجع مفيدة بشكل خاص في هذا الشأن، وهي: كيلبورج، 2004؛ فيلدمان ولانكاو، 2005؛ جوو، 2005؛ حالة لومان وحالة تاكر في بحث مورجان وآخرين، 2005؛ جارفيس وآخرين، 2006, Kilburg, 2004; Feldman and Lankau, 2005; Joo, 2005; the Lowman case and the Tucker .case, in Morgan et al. , 2005; Jarvis et al. , 2006

تشير هذه المراجع جمعيها إلى عدد ضئيل من الدراسات التي تفي بمعاييرنا لجودة الأبحاث الموضَّحة أعلاه. ومن المثير للاهتمام في نظرنا أن المعايير العلمية التي تُوجِّه أبحاث التوجيه ليست موجودة في هذا العدد الضئيل من أبحاث التوجيه، وإنما تُركِّز هذه المراجع بدلاً من ذلك على عائد الاستثمار. والمقال الحديث الذي يُشار إليه كثيراً هو مقال سميزر وزملائه (2003) lSmither et a الذي يشيد به كلٌّ من فيلدمان ولانكاو (2005)، وجوو (2005)، وتاكر (2005)، وجارفيس وآخرين (2006). ونالت دراسة أخرى لواسليشن (2003) تقدير كلٍّ من فيلدمان ولانكاو (2005)، وجوو (2005)، وجارفيس وآخرين (2006).

ما هي إذاً خصائص هذه المقالات وغيرها من المقالات الأخرى؟ إن أغلب هذه المقالات دراسات تقييمية تسعى لقياس المحصلة النهائية أو غيرها من المتغيرات المهمة للأعمال. وثانياً، تُقارن هذه المقالات أحياناً التوجيه بتدخلات تنمية الموارد البشرية الأخرى.

وفيما يلي بعض من أكثر المسائل التي تمَّ التعرف عليها على نحو متكرر، والتي تنطبق جميعها على ثمانية مقالات على الأقل من المقالات الثمانية عشر:

1- البيانات الداخلية: ثلاثة عشر مقالاً من إجمالي المقالات كتبها أفراد مشاركون في المشروع أو العلاقات موضوع الدراسة. ولهذا الأمر ميزةٌ تتمثَّل في تقديم رؤية متعمقة عن العمليات الخاضعة للدراسة كي يمكن وضعها في سياق يفيد القارئ، والاطلاع على المحتوى من الداخل. لكن هذا المدخل ينطوي على خطر التحيُّز من خلال استبعاد إمكانية التفسيرات البديلة

للظواهر، أو مجرد تعظيم نفسها. وتُعَدُّ دراسة واسليشن (2003) Wasylyshyn نموذجاً يُحتذَى به في كيفية تقديم تقارير الأشخاص المطلعين وتجنُّب هذه المزالق. فتدرس واسليشن الإجابات المقدَّمة من 87 من عملائها، لكن بأسلوب واضح الرؤية وحَذِر أدَّى إلى الوصول إلى رؤى متعمقة من أجل القارئ، كما أنه في الوقت نفسه أسلوب بسيط ومُراعٍ لقيود الدراسة (انظر العنصر 8 أدناه).

2- العلاقة بالأعمال: تتناول أبحاث التوجيه - بوجه عام - جمهوراً من قطاع الأعمال. وقد كانت خمسة مقالات من إجمالي المقالات الثمانية عشر لا تتعلق بالأعمال، وإنما تناولت الرياضة، والإشراف على الأبحاث، والرضاعة الطبيعية، وتربية الأبناء، وتطوير المناهج التعليمية، بالترتيب. ومن بين المقالات الثلاثة عشر المتبقية، اثنا عشر مقالاً تمت كتابتها للمستفيدين أو لممارسي التوجيه، ويتناقض ذلك مع الأسلوب المتبع في مقالات الإرشاد حيث يبدو أن الجمهور المستهدَف من المجتمع الأكاديمي. والمقال الوحيد من بين المقالات الثمانية عشر الذي يتناول الأعمال، لكنه لم يُكتَب في الأساس لجمهور من قطاع الأعمال هو دراسة موليك وروثMulec and Roth (2005) عن فِرَق مشروعات تطوير العقاقير. ويُقدِّم ذلك توجُّهاً مستقبليًّا لأبحاث التوجيه، يُحقِّق التوازن بين الاعتبارات النظرية والعملية الناشئة من الدراسة.

3- استهداف تحسين ممارسة التوجيه: حقَّقت عشرة مقالات هذا المعيار. فتمَّ التعبير عن النتائج على نحو معياري من خلال وَصْف ما قد يفعله المرشدون لتحسين الممارسة. وفي بعض هذه المقالات، بدا لنا أن هذه التوصيات قد نشأت من الالتزامات السابقة للمؤلفين، وليس كنتائج من الأبحاث. وفي مقالات أخرى، نشأت التوصيات من البحث، لا سيما لونجنيكر ونيوبارت (2005) Longenecker and Neubart اللذان يُحدِّدان أكثر عشر ممارسات يُفضِّلها المتدرب.

4- تقييم البرنامج بالإشارة إلى مخرجات/نتائج التوجيه: تُركِّز عشرة مقالات من إجمالي الثمانية عشر مقالاً على برنامج أو شركة أو منظمة محدَّدة. ويتناقض ذلك مع مقالات التوجيه البحثية التي تناولت عادةً العديدَ من البرامج والعلاقات غير الرسمية، وجمعت بين دراسات مسحية كبيرة واسعة النطاق. وقد سعت ثلاثة من البرامج إلى وصف عائد الاستثمار من البرنامج (Colone, 2005;McElrath et al. , 2005; Parker-Wilkins,2006)، ما يُعَدُّ خاصية يتطلبها عادةً مَن يسعَون لتحسين جودة أبحاث التوجيه والإرشاد.

5- عينات صغيرة: قدَّمت سبع دراسات عدداً يتراوح ما بين دراسة حالة واحدة إلى أربع حالات دراسية فردية، في حين تناولت ثلاث دراسات أخرى عدداً قليلاً فقط من دراسات الحالة (16 و16 و26). وتناقض ذلك مع العُرف السائد في دراسات التوجيه، لكن دراسات التوجيه الثماني الأخرى تضمَّنت عدداً كبيراً من المجيبين عن الدراسة، والذين تراوحوا من 87 مجيباً في دراسة واسليشن (2003) المذكورة أعلاه، إلى 1361 مجيباً في دراسة سميزر وزملائه (Smither et al, 2003). وقد سعى سميزر وزملاؤه إلى إدخال المنهج الوضعي إلى أبحاث التوجيه، وهو المنهج المرتبط بأبحاث التوجيه، وأداة عينات المقارنة، والإحصائيات التفسيرية، والتحكم في الأسباب الأخرى، ووَضْع الفرضيات واختبارها في سياق ثري نظريًّا يُدخِل العمل في سياق الدراسات القائمة. ويتمثَّل مظهر آخر لنُدرة مدخل سميزر في مجال أبحاث التوجيه في ملاحظة أن عشر حالات فقط من الثماني عشرة حالة اقتبست عدداً قليلاً من أعمال باحثين آخرين، وقد اقتبست سبعٌ منها من مصدرين أو أقل. على الجانب الآخر، تُعَدُّ هذه بداية التغيير؛ إذ تقتبس الدراسات الثماني الأخرى عدداً يتراوح ما بين 23 - 50 مصدراً. لكن ليس كلُّ هذه الدراسات تُدخِل بحثها في توجُّه أو موضوع بحثي معين. والمثير للاهتمام أن ستة مقالات من بين هذه المقالات الثمانية تقتبس أدبيات لا تتعلق بالتوجيه - ثلاثة منها تتعلق بالتعليم والتعلُّم، بينما تستكشف دراسات أخرى أدبيات الرياضة والصحة وتربية الأبناء. أما المقالان المتبقيان؛ فأحدهما دراسة سميزر وزملائه (Smither et al (2003) التي تُركِّز على تقديم التغذية الراجعة والتوجيه، والآخر دراسة ناتال وديامانتيه (Natale and Diamante (2005 ، التي تندرج تحت دراسات علم نفس المشاعر.

6- البيانات مُقدَّمة من متدربين: إن أكثر مصادر المعلومات الخاضعة للدراسة في أبحاث التوجيه هي من المتدرب (ثماني دراسات). ويقابل ذلك البيانات المُقدَّمة من الموجِّهين (ثلاث حالات)، ومن الموظفين التابعين للمتدرب (حالتان). ولم تصف بقية الدراسات عملية محدَّدة لجَمْع البيانات من أي شخصية، فعادةً يتم تقديم البيانات على أساس حالات فردية، وبصفة رسمية دون تناول الطريقة التي قد تكون جُمِعت بها هذه البيانات. وأكثر الدراسات ثراءً، والتي تناولت آراءَ المتدربين، هي دراسة سميزر وزملائه (Smither et al (2003، ودراسة واسليشن Wasylyshyn (2003).

7- تعيين فوائد التوجيه وتحديدها: استندت الأوراق البحثية الثماني التي حدَّدت الفوائد عادةً إلى عدد صغير من الحالات الفردية، وأشارت إلى الفوائد المفترضة لنَهج توجيه معين. وتعَدُّ دراسة جولد سميث Goldsmith (2005) مثيرةً للاهتمام؛ نظراً لأنه يُوضِّح كيف يمكن أن تنتشر الفوائد في جميع جوانب المؤسسة بعد توجيه أحد المسؤولين التنفيذيين. ويُظهِر جولد سميث كذلك تواضعاً جديراً بالثناء في الإقرار بأن الكثير من الفضل في التوجيه يعود إلى المتدرب وليس إليه كموجه.

8- مناقشة المحددات: من الممارسات الجيدة في عدد كبير من الأبحاث هو مناقشة قيود الدراسة والعوامل التي تحول دون تعميمها. ويمكن أن يؤدي ذلك بصورة مفيدة إلى مقترحات للأبحاث المستقبلية، بالإضافة إلى بدء نقاش حول التوجُّه البحثي في المجال. وأكثر التقارير وضوحاً التي تعرَّفنا عليها في عينة أبحاث التوجيه التي درسناها هو - مرة أخرى- دراسة سميزر وزملائه Smither et al، ودراسة واسليشن Wasylyshyn (2003).

نُقدِّم دراسة الحالة (2-1) لتذكير القارئ بأن الخيارات التي قُمنا بها فيما يتعلق بالمقالات البحثية في الأقسام الأخرى من هذا الفصل ليست اعتباطيةً وجزئية، مثل آراء زملائنا من الباحثين الآخرين الموضَّحة أعلاه. فتُعَدُّ المعرفة والتسمية ممارسة للقوة. ومن خلال تنفيذهما، نُمارس حقَّنا في تنظيم المجال ليُناسب أهدافنا، ونقرُّ كذلك بحقِّ القارئ في إعادة تنظيم ما قُمنا بتنظيمه.

دراسة الحالة (2–1):

التحديق البحثي:

مثلما أشرنا سابقاً، فإنه لا يمكن تجاهل تحديق الباحث Gaze of the Resarcher. فقد حدَّد شوستاك Schostak (2002: 2) كيف "تتوافق" دائماً الجودة الوجودية لخبراتنا مع الآخر، ووصف كيف يكون لعملية "الاختيار الذاتي" فيما يتعلق بعوالمنا الكثير من النتائج في اختيار ما يتمُّ بحثه، وكيفية إجراء هذا البحث. وقد كان هذا واضحاً في المحاولات التي قامت بها مجموعة الأبحاث التعاونية: (مجموعة من العلماء تجمَّعوا من خلال المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC) لمراجعة الأبحاث والممارسات من وجهات نظر متعددة)، والتي تضمَّنت اثنين من مُؤلِّفي هذا الكتاب. ومن خلال المناقشات اللاحقة التي تناولت محاولاتنا المشتركة والمنفصلة

لتحليل البيانات الأولية لعدد من التدخلات التوجيهية (لا سيما عن طريق الفيديو)، كان من الواضح أن الأحداث التي تُشكِّلنا كبشر، وتُشكِّل تكويننا التعليمي والسياسي والأخلاقي والثقافي، بالإضافة إلى انتماءاتنا واهتماماتنا الحالية؛ قد أثَّرت على كيفية نظر كلٍّ منَّا للبيانات. وفي أحد اجتماعات مجموعة الأبحاث التعاونية، تناولنا - بعد الحصول على إذن بذلك - الدقائقَ القليلة الأولى من قرص فيديو رقمي لجلسة التوجيه الخامسة بين أحد أعضاء المجموعة وأحد العملاء. ودوَّن عضو المجموعة (الذي كان الموجه في الفيديو، وأحد مُؤلِّفي هذا الفصل أيضاً) ملاحظات بالتعليقات المُقدَّمة المشار إليها أدناه. وانتقل بعد ذلك لاستعراض هذه التعليقات الخاصة بالمراجعة عن طريق طرح السؤال التالي: ما هي تفضيلات المراجعين عند تحليلهم للتفاعل؟". من وجهة نظر التعلُّم، تثير هذه البيانات السؤال المهم المتعلق بـ "أين تنشأ المشكلات في أي حوار بين شخصين؛ فهل تنشأ من الالتزامات المسبقة التي يتعهد بها الأفراد أو من المنحى الذي قد يتخذه الحوار؟ والوعي بالعملية يُقدِّم وسيلةً للاختيار من بين هذه العوامل وغيرها من العوامل السببية الأخرى. ويشير الرقم المُوضَّح بين قوسين بعد كل تعليق إلى فئة "التحديق". وسنناقش هذه الفئات بعد عرض هذه البيانات الأولية. وتُشير الحروف إلى أعضاء المجموعة المختلفين كي يستطيع القارئ التوصل إلى الموضوعات التي تشغل اهتمامات هؤلاء الأفراد.

تعليقات المراجعة (1):

ب. العملية تُحدِّد الأجندة. فالتركيز يكون نفعيًّا، وليس تنمويًّا. أين المتدرب؟ ما الفائدة التي تعود على المتدرِّب؟ لقد بدا متوتراً بشأن اجتماعه مع رئيسه في العمل (1).

أ. لقد ابتعد بمسافة آمنة، مُركِّزاً على المؤسسة بدلاً من التركيز على نفسه (1).

ج. لقد أبدى توتراً (إذ أخَذ يهزُّ ساقيه) في أثناء تحدُّثه. وقد تحدَّث بضمير المتكلم في صيغة الجمع (نحن/نا) وليس المفرد (أنا)، كما تحدَّث عما يحدث "هناك"، لا "هنا". وقد بدا مشغولاً للغاية (2).

ب. سيشاهد رئيسه في العمل ذلك؛ ينبغي أن يُلاحظ كيف تطوَّر في دوره الجديد (3).

هـ. لقد قيَّدت رغبات المتدرِّب الموجه، فأدت عبارة "الإسراع لتحقيق الهدف النهائي" إلى إعادة تنظيم تركيزه. وكانت كذلك عبارة "فوز كبير" مؤثرةً للغاية. واتفقا على ما كان نتيجة، وما

لم يكن (4).

د. لم يبذل أيٌّ منهما الكثيرَ من الجهد، فكلاهما ظلَّ في إطار معين. ما هي ثقافة التوجيه؟ كنتُ لأطرحَ أسئلةً تتعلق بالمعرفة الأساسية الذاتية. أعتقدُ أن المتدرب كان ليتبع الموجه بامتنان لو أنَّ الموجه تولَّى زمامَ القيادة (5).

ب. أجندات المتدربين عبارة عن مشاريع (1).

هـ. ربما كان يتحدث عن الاستثمار في الأفراد، لكن مناقشة المشكلات الخاصة به قد تساعده (4).

أ. بذَل الموجه جهداً كبيراً في التلخيص (6).

تعليقات المراجعة (2):

ب. يهتم المتدرِّب بالوصف، ويفحصه الموجه بدقة (6).

هـ. ممارسة التأثير بدلاً من العمل (3).

د. إنه بحاجة إلى التدخل بأسلوب قوي؛ أي تقديم المزيد من المساعدة في التركيز. وينظر إلى حياته نظرة محدودة، في حين ينبغي عليه النظر إلى الظروف التي تُشكِّل هذه الحياة من بعيد (5).

هـ. قد تكون هذه أول مرة يقوم فيها بالتأمل على الإطلاق (4).

د. قد يحتاج إلى مزيد من التعليقات على العملية (5).

أ. إن سؤال "مَن الذي يقوم بالتأثير؟ " مُثير للاهتمام. ويمكننا بعد ذلك طرح السؤال التالي: "ما طبيعة هذا التأثير؟ " (3).

د. فلننظر إلى أسلوب الموجه وأسلوب تعلُّم المتدرب، فهل هما متفقان أم متعارضان؟ إذا تحسَّن في هذا، فكيف ستتحسن حياتك؟ ما وضعك في هذا الجانب؟ كيف قد يلاحظ رئيسك في العمل؟ (5).

ج. يوجد العديد من التفسيرات / وجهات النظر (7).

أ. هل ثلاث دقائق من العلاقة بينهما كافية؟ (7).

ج. يعتمد الأمر على سؤال البحث الخاص بك (7).

د. لدى الموجه أسلوب خاص؛ فهو لا يُغيِّر أسلوبه الذي يمارس فيه التدخلات البسيطة السلسة. فهل يتضمن هذا الأسلوب نهجاً تعليميًّا أم يجب أن يستكشف المتدرب ذلك بنفسه؟ ينبغي إعطاؤه واجباً منزليًّا والتحقُّق من ذلك معه (5).

هـ. لِتَضعْ قائمة بعشرين شيئاً نجحت معك منذ آخر مرة تلقيت فيها الإرشاد. لقد كان يعمل؛ إذ كان يقدِّم معلومات، واستعدَّ استعداداً كبيراً، والتزم بما استعدَّ له، وحضَر الجلسة، وأجاب عن الأسئلة، وقدَّم المزيدَ من المعلومات (4).

فئات التحديق The 'Gaze' Categories:

1- مَنْح الأولوية للفرد وتطويره على أجندة المنظمة: رأى المراجع "ب" (مرتين) والمراجع "أ" أن التفاعلات تفتقر إلى تركيز شخصي ذي قيمة، وإلى ظهور فرد يتسم بالاجتهاد وتأثُّر المشاعر والفضول.

2- التفسير، ما الذي تعنيه الإشارات والمجازات؟ تُركِّز المراجعة "ج" في تعليقها الأول على خاصيتين: الأولى هي لغة الجسد (حركات الساقين التي تبدو أنها لا إرادية)، والثانية هي استخدام اللُّغة (عدم استخدام ضمير المتكلم المفرد "أنا"؛ الأمر الذي تزعم المراجعة أنه يُشوِّش المسؤولية الشخصية عن طريق التحدُّث بضمير المتكلم الجمع "نحن" و"نا".

3- السياقات وعلاقات القوة: يحوِّل المراجع "ب" تركيزه من مَنْح امتياز للتفرُّد إلى تفسير أسباب عدم فعل المتدرب لذلك، عن طريق فحص السياق والقوة. فقد ذكر أن رئيس المتدرب في العمل سيشاهد أقراصَ الفيديو الرقمية بوصفه أحدَ أعضاء مجموعة الأبحاث التعاونية.

4- استقلالية المتدرب: يُبقي المراجع "هـ" في الغالب تركيزه منصبًّا على ما يريده المتدرب في هذا التفاعل، وما إذا كان الموجه يحترم هذه الرغبات أم لا، وكيف. وهذه الملاحظات المقدَّمة

من المراجع "هـ" تُشجِّع الموجِّه بصورة كبيرة؛ إذ بدت متوافقةً مع السلوك الذي اتبعه، وجعلته يشعر بالتقدير وعدم الحكم عليه بالصورة ذاتها التي شعر بها في الملاحظات السابقة التي حصل عليها (بغض النظر عن الأهمية والقوة التي ربما اتسمت بها هذه الأحكام).

5- تعليم المتدرِّب عن طريق عملية فحص الموجه: يقوم المراجع "د" بمجموعة من الملاحظات المترابطة داخليًّا عن قوة التدخلات وطبيعتها التي يلزم على الموجه القيام بها لكي يُغيِّر موقف المتدرب في تعلُّمه / تطوُّره من النظر إلى حياته نظرةً محدودة، إلى النظر إلى الظروف التي تُشكِّل هذه الحياة من بعيد.

6- سلوكيات الموجه: علَّق المراجعان "أ" و"ب" على سلوكيات الموجه الفردية، وهي التلخيص والوصف والفحص الدقيق.

7- التعليقات العامة: تبدأ المراجعة "ج" في تقديم مجموعة من التعليقات العامة عن طريق الإقرار بتعددية وجهات النظر التي يمكننا من خلالها دراسة هذا المقتطف القصير من التفاعل التوجيهي. ويتساءل المراجع "أ" عن مقدار التفاعل اللازم لمعرفة التركيز.

تعليق على التعليقات:

تمثَّل أحد الموضوعات العامة الأخرى في هذه التعليقات، والذي يشمل العديدَ مما سبق ذكره منها في:

8. مَن يقوم بالعمل؟ فأشارت بعض التعليقات (خاصةً تعليقات المراجع "د") إلى عدم بذل الكثير من الجهد، في حين رأى آخرون أن الموجه هو الذي يقوم بالعمل (المراجعان "أ" و"ب")، غير أن ثمة آخرين رأوا أن المتدرِّب هو الذي يقوم بالعمل (المراجع "هـ").

تنشأ أنماط التركيز في مراحل المناقشة. فتعليق المراجع "أ" - على سبيل المثال - الذي منح امتيازاً لمحور تركيز العملية، أثار تعليقاً من المراجع "ب" الذي منح امتيازاً كذلك للعملية، بينما مهَّد التعليق العام المُقدَّم من المراجعة "ج" الطريقَ لمزيد من التعليقات العامة من المراجع "أ" ومن المراجعة "ج" نفسها مجدداً. لكن ثمة تفضيلات قوية أيضاً؛ فجميع التعليقات الخمسة المُقدَّمة من المراجع "د" تُركِّز على الجانب التعليمي، في حين تُركِّز ثلاثة من التعليقات الأربعة للمراجع

"هـ" على استقلالية المتدرِّب. ومن منظور تعليمي، تثير هذه البياناتُ السؤالَ المتعلق بأين تنشأ المشكلات في أي محادثة؛ فهل تنشأ من الالتزامات المسبقة التي يتعهد بها الأفراد أو من المنحى الذي قد يتخذه الحوار؟ والوعي بعملية التوجيه يقدِّم وسيلةً للاختيار من بين هذه العوامل وغيرها من العوامل السببية الأخرى.

وقد كتب الموجه:

أعي وأنا أكتبُ إعادة التوصيف هذا للأوصاف التي وصفني بها زملائي أنني أُمارس أقصى درجات الحرية التي وصفها ريتشارد رورتي (1989)، وأستعيدُ بعضاً من قوتي الشخصية، التي سلبتني إياها تعليقات أصدقائي، وإلى حدٍّ ما الطبيعة الشاقة للتفاعل مع المتدرب الذي لن يرضخ لتفضيلاتي، لكنه سيحافظ على شخصيته على نحو عنيد ورائع. وأرى - ليس للمرة الأولى - أنه من الجيد أن يتسم الأشخاص بهذا العناد. فإن لم يكونوا كذلك، فقد يذهب كل العمل الجيد الذي قمتُ به، والذي غيَّر الأشخاص إلى الأفضل، هباءً على الفور مع أول شخص يلتقون به، والذي قد يُغيِّرهم مجدداً ليتوافقوا مع تفضيلاته الخاصة بوصفه مساعدهم الجديد.

الاستنتاجات:

هناك أبحاث إرشاد موضوعية يتم الاعتماد عليها كمراجع على نطاق واسع، وتعتمد على وظائف الإرشاد (Kram, 1985a)، وحول استخدام اختبار الفرضيات والعينات الكبيرة من المتدرِّب والتحكم في آثار متغيرات التدخل أو اختبارها والإحصائيات الاستدلالية. ويمكن وصف هذا الرصيد من الأبحاث بأنه علم عادي (Kuhn, 1970). ويبدو من نمط هذا النوع من أبحاث الإرشاد أنَّ مَن كتبه أكاديميون إلى الأكاديميين. ولكن لا يوجد أي تقليد مماثل لأبحاث التوجيه، على الرغم من وجود رصيد ناشئ من هذه الأبحاث بفضل باحثين، مثل سميزر وزملائه Smither et al (2003) الذين يجرون شبه تجارب على الآثار الطولية لتدخلات التوجيه.

لكنَّ أغلب مقالات التوجيه تصفُ دراسات حالة تُركِّز على المعنى الذي تحمله الخبرات عند المشاركين (المتدربين في الأساس، وإنْ كان الموجه يتحدث في بعض الأحيان نيابةً عن المتدربين دون إسناد أساس الآراء إلى مَن يُعبِّرون عنها). وتكون مقالات التوجيه عادةً تقارير مُقدَّمة من أشخاص مطلعين، أي يكتبها أشخاص لهم مصلحة في البرنامج أو العلاقة - عادةً الموجه. ولهذا

الأمر ميزة تتمثَّل في تقديم أفكار متعمقة حول آليات التدخل التوجيهي، وإنْ كان يمكن أن يعني عدم إيلاء اهتمام للتفسيرات البديلة للظواهر التي يلاحظها كاتب المقال وميله للتركيز على ما هو إيجابي وفعَّال وتجاهل البيانات التي قد تُعتبَر سلبية. وتدخل الكثير من هذه الدراسات في نطاق أبحاث التقييم، وتُكتَب للفت انتباه ممارسي خدمات التوجيه ومَن يشترونها.

ثمةَ أبحاث حول الإرشاد تتوافق مع هذا المدخل في أبحاث التوجيه.

التوجُّه المستقبلي:

في هذا القسم، نُقدِّم وجهة نظرنا بشأن التوجُّه المستقبلي حيث يمكن أن تتبعها أبحاث الإرشاد والتوجيه على نحو نافع. فينبغي عقد مجادلات لوضع الأساس اللازم لهذه المناقشة العامة حول توجُّه الأبحاث. ويمكن للمنهج الوضعي في أبحاث الإرشاد أن يتطور على نحو نافع عن طريق ما يلي:

- تضمين المزيد من الدراسات الطولية وشبه التجارب.

- دراسة الآثار المترتبة على الأطراف المعنية الأخرى (المُرشدين والرعاة).

- ظهور المجموعات المحددة لوظائف كرام (Kram's functions)، والانتباه المنظَّم للصيغ الأخرى للأهداف فيما يتعلق بالإرشاد.

- فحص الجوانب الخفية واستكشاف طبيعة تفاعل الإرشاد.

- الانتباه لتطوير الممارسات الجيدة والنظريات المصاغة بعناية.

ويمكن تطوير المنهج المهني في أبحاث الإرشاد عن طريق ما يلي:

- الانتباه للممارسات الجيدة في أبحاث دراسات الحالة (Stake, 2004).

- استخدام نماذج تقييم أكثر قوةً، كما هو الحال في بعض أبحاث التوجيه (Tucker, 2005; Parker-Wilkins, 2006).

ويمكن تطوير أبحاث التوجيه، التي وُصِفت بأنها تقييمية ومهنية، عن طريق ما يلي:

- اتباع تعليمات إجراء أبحاث دراسات حالة جيدة (Stake, 2004).

- إجراء المزيد من الأبحاث عن مناهج التوجيه المختلفة بدلاً من منهج واحد مُفضَّل؛ من أجل اختبار حُجة كيلبرج Kilburg (2004) بأننا نسير في طريق سنصل في نهايته إلى أن جميع المناهج لها تأثير متساوٍ، وجميعها ينبغي أن تكون لها مزايا.

ثمةَ تساؤل ما إذا كانت أبحاث التوجيه بحاجة لتطوير نمط من الأبحاث الوضعية مثلما حدث في أبحاث الإرشاد؟ وتوجد أدلة على إمكانية فعل ذلك، لا سيما في الدراسة التي أجراها سميزر وزملاؤه (2003). وإذا نال ذلك إعجاب الباحثين، فإنه سيتطلب منهم ما يلي:

- وَضْع تصنيف لأنواع مدخلات التوجيه ونتائجه.

- إجراء دراسات تستند إلى أساس الأبحاث الوضعية المُوضَّح في هذا الفصل.

- إجراء دراسات طولية وشبه تجارب.

- مواصلة الانتباه للجوانب الخفية فيما يحدث في علاقة التوجيه.

- الاستكشاف المنتظم لتجارب الموجِّهين وغيرهم من المتأثرين بهذه التجارب أو المشاركين فيها.

يُمكن أن يتمثَّل خيار بديل أخير في السعي للمزج بين المنهجين الوضعي والمهني؛ للفت الانتباه لأفضل الأبحاث في المنهجين، وتطوير أساليب منهجية مختلطة للبحث. ويمكن أن يشمل هذا التوجُّه أيضاً مقارنة تدخلات التوجيه والإرشاد في سياقات متعددة.

نشاط:

اختر بحثاً حديثاً قرأته وحلَّلته بناءً على الأطُر الموضَّحة في هذا الفصل. ما نقاط القوة التي تراها في البحث في ضوء هذا الفصل؟ ما نقاط الضعف البارزة فيه؟ كيف يؤثر ذلك على الاستنتاجات التي يمكنك التوصل إليها من البحث؟ بوصفك باحثاً أو باحثاً مُمارِساً، ما الذي يمكنُك فعلُه لتحسين البحث؟ بوصفك ممارساً أو باحثاً ممارساً، ما الذي يمكنك تطبيقه عن اقتناع بناءً على تحليلك للبحث؟

الأسئلة:

- هل التزام الأفراد بأسلوب بحثي معين يقودهم إلى التجاهل أو التقليل من شأن أساليب الأبحاث الأخرى؟

- هل يسمح لك التزامك البحثي بتبنِّي مناهج أخرى؟

- كيف يمكنك أن تتأكد من اتباعك أفضل الممارسات عند اختيارك منهجية البحث؟

قراءات إضافية:

للاطلاع على مناقشة حول الخطابات في التوجيه والإرشاد، انظر الفصل الثالث، وللاطلاع على نقد للمهارات والكفاءات، انظر الفصل الرابع في:

Garvey, B. (2011) A Very Short, Slightly interesting and Reasonably Cheap Book on Coaching and Mentoring. London: Sage.

للاطلاع على مناقشة حول تقييم التوجيه والإرشاد، انظر الفصلين 6 و13، ولاستكشاف الأبحاث في مجالي الإرشاد والتوجيه، انظر الفصل 13 من:

Gray, D. E. , Garvey, B. and Lane, D. A. (2016) A Critical Introduction to Coaching and Mentoring. London: Sage.

3

نظرة عامة على الفصل الثالث

نتناول في هذا الفصل فكرةَ تأسيس وتطوير ثقافة التوجيه والإرشاد داخل المنظمات من خلال تقديم رؤية عملية ونظرية داخل البيئات التي تدعم التوجيه والإرشاد، ويكشف هذا الفصل عن أدبيات ثقافة التوجيه والإرشاد. وبينما نُقدِّم نماذج مختلفة من ثقافات التوجيه والإرشاد، نقوم بتوضيح الإستراتيجيات والممارسات للقادة والمديرين والمتخصصين من المُوجّهين والمُرشِدين؛ لتوسيع نطاق تأثير ما يقومون به. ويطرح هذا الفصل بعضَ المسائل والأسئلة الصعبة للمنظمات التي تأمل تطوير التوجيه والإرشاد.

الفصل الثالث

تأسيس ثقافة التوجيه والإرشاد

المقدمة:

تتمثَّل إحدى أهم غايات مجال التوجيه والإرشاد في كيفية إحكام التأثير التنظيمي. وقد تعرَّفنا على تنوُّع معاني التوجيه والإرشاد في الفصل الأول، واستعراض المداخل المختلفة لجَمْع الأدلة وتبرير ممارسة الإرشاد والتوجيه وفهمها في الفصل الثاني. وفي هذا الفصل، سنقوم بنفس الاتجاه والطريقة السابقة من حيث التنوُّع في تناول الدراسات، ونبتعد عن المحاولة غير المجدية للوصول إلى "الطريقة المُثلى الوحيدة". فالتوجيه والإرشاد ظاهرتان اجتماعيتان، وبالتالي تتأثران بالعمليات الاجتماعية حيث لا تتلاءم طريقة واحدة مع كل ممارسات هاتين الظاهرتين؛ وإنما يوجد العديد من الخيارات التي ترتبط بسياقات معينة. لكن في عالم الأعمال الذي يهيمن عليه المديرون العقلانيون العمليون (Garvey and Williamson, 2002)، ينطوي التوجيه والإرشاد على خطر يتمثَّل في فقدان الكثير من قدرتهما على التأثير في كيفية عمل الناس في المنظمات، ما لم يُوضَع في الاعتبار التطبيق التنظيمي لكيفية أو طريقة عمل التوجيه والإرشاد، والعمل بناءً عليها.

يعتبر التوجيه والإرشاد الممارسات الفردية (one-to-one)، ومن ثَمَّ فإنَّ مَن يدرسون ويبحثون ويعملون في هذا المجال يتجاهلون عادةً الآثار الاجتماعية والتنظيمية الأوسع نطاقاً لعملهم، لكن الأبحاث (McGovern et al. , 2001; Garvey and Garrett-Harris, 2005) تشير إلى أن الأثر العائد على المنظمات كبير. ويسعى هذا الفصل إلى تناول هذه المسألة.

المنهجية:

نتناول في هذا الفصل مفهوم ثقافات التوجيه والإرشاد من منظور عملي وتطبيقي بالاستناد إلى بعض الأدبيات التي تتناول التوجيه والإرشاد والثقافة، وكذلك الخبرة العملية. وفقاً للمحاور التي تمَّ تناولها بالفعل في الفصلين الأول والثاني، ونُدرك أن الشكل الذي يتخذه الإرشاد والتوجيه يرتبط بالسياق الاجتماعي والغرض أو الهدف المُدرك لهما. ومن ثَمَّ، فإننا نحاول تجنُّب اقتراح الحلول، وبدلاً من ذلك نُثير ما نراه أسئلةً مهمةً حول فكرة تطوير بيئة ثقافية من شأنها دعم ومساندة نشاط التوجيه والإرشاد. وبعد هذه المناقشة العملية أيضاً، نطرح كذلك بعضَ الأسئلة المهمة بشأن مفهوم ثقافة الإرشاد والتوجيه ذاتها. وسنناقش دلالات هذه الأفكار في الخاتمة.

المنظمة القائمة على ثقافة الإرشاد:

يستند بحث ميجينسون وآخرين (Megginson et. al., 2006) إلى بحث دراسة حالة لكلاترباك وميجينسون Clutterbuck and Megginson (72005 :b)، والذي يهدف إلى تحديد خصائص ثقافة الإرشاد والخصائص الثماني لبرنامج الإرشاد الذي يهتم بالبعد التنظيمي، وهي:

1- يرتبط البرنامج ارتباطاً واضحاً بالعمل، مع قياس النتائج.

2- يعَدُّ البرنامج جزءاً من عملية التغيير الثقافي.

3- يشارك أفراد الإدارة العليا في البرنامج كمُرشدين ومُتدرِّبين مستفيدين من البرنامج.

4- يرتبط البرنامج بإدارة المواهب طويلة المدى.

5- يمسك المتدربون المستفيدون من الإرشاد بزمام الأمور.

6- يهدف البرنامج إلى تطوير مبسَّط للأفراد والبرنامج.

7- يحتوي على إطار عمل واضح ومُعلَن، مع تقديمه قصصاً.

8- يُصمَّم البرنامج للتركيز على مشاكل العمل وجدول الأعمال وأجندة الأعمال المتغيرة.

إن قراءة دراسات الحالة التي تستند إليها هذه القائمة تُوضِّح وجهة النظر التي يُشار إليها في موضع آخر في هذا الكتاب (الفصل الثاني عشر)، والتي تقول إن الإرشاد يكون مدفوعاً عادةً برغبة

اجتماعية لدعم الفئات المتضررة في العمل في التوظيف وفي المجالات الأخرى (مثل التعليم)، مثل النساء والأقليات العرقية وضحايا التنمُّر، إلخ. لكن في كل الحالات المُشار إليها، كان هناك تأكيدٌ أيضاً على دعم تطوير المواهب، والعمل مع الأفراد في الإدارة العليا بالمنظمة، والقيادة المستقبلية المحتملة.

عندما يشير كاردن Carden (1990: 276) إلى أن الإرشاد يتبع ثقافة المنظمة السائدة، فإنه يُوضِّح أن الإرشاد قد "يستقصي المديرين والإداريين المستنسخين، المختلفين اجتماعيًّا، ويُبقي على وضع راهن قائم على "حَشْد المنافع" ومحاكاة الأنظمة الهرمية". أما جارفي Garvey (1994a, 1995b) فيُشير إلى أن الإرشاد لا يمكن أن يكون علاجاً سحريًّا لكل مشكلات المؤسسة، ويكون أقلَّ فعاليةً عندما يُعتبَر "مبادرةً جديدةً"، لا عمليةً طبيعيةً وجزءاً من السلوك المعتاد في العمل. وقد تُشير مثل هذه النتائج إلى أن الإرشاد، في حدِّ ذاته، مُحايد فيما يتعلق بالتغيير الجوهري لثقافة المنظمة. لكن التحدي الذي يواجهه الإرشاد، مثلما يجادل على سبيل المثال كاروسو Caruso (1996) وتوربان ودوجرتي Turban and Dougherty (1994)، إدراك الحاجة إلى توليف التطلعات الفردية والتنظيمية كشرطٍ جوهريٍّ لنجاح المنظمة. ويتوافق ذلك مع تعريف نوناكا Nonaka (1996) لأهمية الالتزام الشخصي في أي منظمة صانعة للمعرفة.

يُقدِّم كاروسو Caruso (1996) كذلك مفهومَ القوة في المنظمة (انظر الفصل السابع) عندما يقول إن أجندة المتدرب غالباً ما يحلُّ محلَّها أهداف المُرشد أو أهداف المنظمة. (انظر الفصل الحادي عشر للاطلاع على دراسة استكشافية كاملة لمشكلة الأهداف). وبالوضع في الاعتبار الفكرة التي طُرِحت حتى الآن في هذا الكتاب التي تقول إن التعلم يحدث في سياق اجتماعي، فإن أي منظمة يمكن أن تُمكِّن الأفراد بصورة أو بأخرى من التعلُّم من خلال قيمها وعملياتها وسياساتها وإجراءاتها. ويجادل كاروسو Caruso (1996) بشأن وضع نظرية في الإرشاد، حيث خصائص التعلُّم كما يتم إدراكها على سبيل المثال في نظرية التعلُّم الواقعي (Lave and Wenger, 1991)، والفوائد المحتملة للإرشاد تبتعد عن علاقة الإرشاد التقليدية الفردية (one - to - one)، وتتجه بدلاً من ذلك إلى تحديد تمييز أنشطة علائقية في المنظمة ككل. ومن الناحية العملية، يعني ذلك أن المُرشد يمكن أن يكوِّن "العديدَ من الأفراد و/ أو معاهد تقدِّم المساعدة للمرعيين "protégé"،

كاروسو Caruso (1996). وبناءً عليه، يُصبح من المناسب الحديث عن "منظمة قائمة على الإرشاد"، والتي نصفها بما يلي:

- التوافق مع التطلعات الفردية والتنظيمية.

- ارتفاع مستوى التزام الموظفين.

- التركيز على التعاون وتطوير فِرق العمل.

- شبكة معقدة من الممارسات والعلاقات تدعم وتُطوِّر الفرد والمؤسسة.

ومع ذلك، فإن الأفراد الذين لديهم إحساس متطور وحماسي لأنفسهم كمتعلمين يعيشون في "المنظمة القائمة على الإرشاد". ويتوافق هذا المفهوم جيداً مع مفهوم "علاقات الإرشاد المتعددة" لهيجنز وكرام Higgins and Kram (2001) (يُناقَش في الفصل الثامن) الذي ينصُّ على أن أيَّ فرد واحد قد يكون له مجموعة من العاملين على تطويره، بما في ذلك المُرشِدون والمُوجِّهون. لذا، فإن الروابط بين التوجيه والإرشاد والتطوير التنظيمي قوية، وربما يكون ذلك سببَ تبنِّي الكثير من أنواع المنظمات المختلفة لها.

أسئلة تأملية:

- ما سمات شبكة علاقات الإرشاد الفعَّالة؟

- كيف يمكن فَهْم الحدود بين ما هو إرشاد وما هو ليس إرشاداً؟

المنظمة القائمة على التوجيه:

تعتبر أدبيات المنظمات القائمة على التوجيه أكثر دقةً وتكاملاً من تلك التي تتناول أدبيات المنظمات القائمة على الإرشاد. ومع ذلك، تعتبر قليلة للغاية مقارنةً بالقدر الهائل من الكتابات (الأكاديمية والمهنية) التي تتناول علاقة التوجيه بين فردين one - to - one. ونعتقد أن أحد أسباب كَوْن الأدبيات حول المنظمات القائمة على التوجيه أكثر تطوُّراً من تلك التي تتناول المنظمات القائمة على الإرشاد، هو النظر للتوجيه كأحد الأساليب السائدة للإدارة (Zeus andSkiffington, 2000; Whitmore, 2002; McLeod, 2003; Pemberton, 2006).

وأحد الأمثلة المبكرة على هذا التوجُّه في المؤلفات هو بحث ميجينسون وبويدل Megginson and Boydell. (1979: 5)، الذي يصف فيه الباحثان التوجيه بأنه "عملية يساعد فيه مدير ما، من خلال المناقشة المباشرة والنشاط الموجه، زميلاً لتعلُّم حل مشكلة ما أو أداء مهمة معينة على نحو أفضل مما يمكن أن يكون عليه الوضع لولا هذا التوجيه". ويشير هذا التعريف إلى أن التوجيه مسؤولية المدير المباشر، كما يُشار إليه بأن جوهره "يتعلق بتحسين أداء المهام" (1979: 5). وبسبب هذا التركيز على الأداء، يكون من الأيسر تبرير التوجيه بوصفه طريقة أساسية لإدارة علاقات العمل مقارنةً بالإرشاد الذي يُنظَر إليه بوصفه تدخُّلاً خاصًّا يُلجَأ إليه لأغراض محددة وغير اعتيادية (مثل: إجراء تحولات أساسية، أو التصدي لصور عدم المساواة، أو زيادة الفرص، وما إلى ذلك).

لقد وضعت دراسة كلاترباك وميجينسونClutterbuck and Megginson (b2005) إطاراً واحداً قائماً على الممارسات المُتبَعة في المنظمات الكبرى لخلق ثقافة توجيه. وأنتجت هذه الدراسة نموذجاً مؤلَّفاً من أربعة مستويات من التعمُّق مقابل ستة جوانب أساسية قُسِّمت إلى أربعة مجالات ثانوية لإنتاج مصفوفة 4 × 24 لتقييم ثقافة التوجيه (2005: 99-100). ويصف كلاترباك وميجينسون Clutterbuck and Megginson (b2005) هذه المستويات الأربعة بأنها:

- النشأة.
- التكتيكية.
- الإستراتيجية.
- المتجذِّرة (الكامنة).

ويُعبِّر هذا الإطار عن رحلة متعددة الخطوات من:

- عمليات إحداث التأثير التنظيمي.
- عمليات القيام بإعادة وتوحيد ورَبْط العناصر التنظيمية.

- عمليات القيام بدمج عدة عناصر تنظيمية.

- عمليات ترسيخ العناصر التنظيمية في الحمض النووي (DNA) للمنظمة.

تُوضِّح القائمة التالية الجوانبَ الأربعة والعشرين التي تمَّ التعرف عليها من دراسات الحالة (العناصر المكتوبة بخط غامق هي الموجودة بنسبة عالية في الحالات المدروسة) (Clutterbuck and Megginson, 2005b: 9 – 28):

1- التوجيه مرتبط بدوافع العمل:

أ- دمج التوجيه في الإستراتيجية والقياسات والإجراءات والعمليات.

ب- دمج التوجيه والأداء العالي.

ج- هناك دافع أساسي في العمل لتبرير برنامج التوجيه.

د- أصبح التوجيه وسيلةً لتنفيذ الأعمال.

2- تشجيع ودعم دور المتدرِّب:

أ- التشجيع والتحفيز للقيام بدور المتدرِّب.

ب- تحدي الرئيس في مجال التوجيه.

ج- التدريب المكثَّف لكلٍّ من الموجه والمتدرب.

د- الاستفادة من خبرات الموجهين الخارجيين ونَقْل خبراتهم حول التوجيه للموجهين داخل المنظمة.

3- التدريب على التوجيه:

أ- دمج التدريب مع التوجيه للجميع.

ب- تقديم تغذية عكسية وتعقيبات للموجهين حول استخدامهم للتوجيه.

ج- متابعة المُوجِّهين بعد تدريبهم.

د- اعتماد الموجِّهين أو منحهم شهادات أو تراخيص.

4- مكافأة التوجيه وتقديره:

أ- يتم مكافأة الأفراد تقديراً لمشاركتهم المعرفة.

ب- الترويج للتوجيه بوصفه استثماراً في التميُّز.

ج- أفضل فريق هو الفريق المكوَّن من نماذج يُحتذى بها في التوجيه (مَن يطلبون ويستفيدون من التغذية الراجعة).

د- قائد يُكرِّس جهوده للتوجيه.

5- المنظور المنهجي:

أ- افتراض كفاءة الأفراد.

ب- التوجيه عنصر أساسي، ليس مدفوعاً أو مُوجَّهاً بالعمليات.

ج- لا مركزية المبادرات.

د- المواجهة البنَّاءة.

6- إدارة الانتقال إلى التوجيه:

أ- تقوم مجموعة من مديري الإدارة العليا بالتوجُّه إلى التوجيه.

ب- يتولى المدير المباشر المسؤولية نحو ثقافة التوجيه.

ج- دَمْج التوجيه وتغيير الثقافة التنظيمية.

د- يدعم التوجيه التفويض والتمكين.

تشير هذه الدراسة بوضوح إلى أن تغيير الثقافة في أي منظمة ليس بعملية الإصلاح السريع، وأن هناك العديدَ من الاتجاهات والخيارات.

يشمل المؤلِّفون الآخرون الذين كتبوا عن ثقافة التوجيه: وايتمور (Whitmore (2002، وكابلان (Caplan (2003)، وهاردينجام وآخرين (Hardingham and et al. (2004). بينما تتضمن الإسهامات الأحدث في الأدبيات كلاً من بيمبرتون (Pemberton (2006)، وهانت ووينتروب (Hunt and Weintraub (2007)، وهاوكينز (Hawkins (2012.

ويُقدِّم هانت ووينتروب (Hunt and Weintraub 2007) وجهة نظر أمريكية حول هذا الموضوع. ويتبنى الباحثان منهجيةً لدراسة الحالة مماثلةً لتلك التي اتبعها كلاترباك وميجينسون (2005ب) (Clutterbuck and Megginson (2005b)، ومن ثَمَّ فإن المقارنة بينهما ممكنة. فهما يُركِّزان على ما يُطلقان عليه "التوجيه التطويري"، ويعرفانه بأنه "تيسير العلاقات من خلال التعلُّم على رأس العمل، وهدفه الجوهري هو تعزيز قدرة الفرد على تنفيذ العمل المرتبط بأدواره الوظيفية الحالية والمستقبلية (2007: 27). ويُضمِّنان في هذا التعريف مسائل تخصُّ "الحياة بأكملها"، مثل " المسار الوظيفي والتوازن بين العمل والحياة الشخصية" (2007: 34). ويُركِّز توجُّههما بقوة على الاستعداد التنظيمي. ويُطوِّران كذلك إطاراً تقييميًّا يساعد الأفراد وممثلي المؤسسات في تقييم مدى الاستعداد لإنشاء منظمة قائمة على التوجيه، وتحديد الجوانب التي تتطلب مزيداً من العمل داخل المؤسسة. ومن ثَمَّ، فإن قائمة هذين الباحثين تحاول تقديم الفكرة ذاتها التي هدفت إليها دراسة كلاترباك وميجينسون (b2005)الموضَّحة أعلاه. على الرغم من أن هانت ووينتروب (Hunt and Weintraub (2007 يُركِّزان أكثر على السياق الثقافي والخصائص الاجتماعية، إلا أنهما -على سبيل المثال- يُشدِّدان على الثقة والموظفين والعلاقات بوصفها غايات في حد ذاتها، ويقدِّران التعلُّم والصدق والتنوُّع والتحسُّن المستمر، ويضعان معياراً عالياً للمشاركة في عملية تطوير ثقافة التوجيه.

أما دراسة بمبيرتون (Pemberton 2006) فهي دراسة إنجليزية وليست أمريكية، وتتناول كيفية انتشار ممارسة التوجيه على نطاق واسع في أي منظمة. وقد ركَّز كتاب بمبيرتون Pemberton على المدير بوصفه موجِّهاً، وقد جادلت بمبيرتون بأن التوجيه قد وصل إلى مرحلة حاسمة انظر Gladwell, 2002، أصبح فيها ظاهرةً واسعةَ الانتشار في حياة فِرق العمل

بالمنظمات. وتجادل بمبيرتون Pemberton (2006) أن أفراد فِرق العمل يتوقعون تلقِّي التوجيه، والأشخاص الوحيدون القادرون على تقديم هذا التوجيه بالقدر المطلوب هم المديرون المباشرون. بإيجاز، تقترح بمبيرتون Pemberton (2006) أن كلَّ المديرين بحاجة للعمل بأسلوب توجيهي؛ للأسباب التالي:

- يتزايد حاليًّا توقُّع المنظمات قيام المديرين بالتوجيه.

- إذا حصل الموظفون على توجيه خارج العمل، فإنهم يتوقعون الحصول عليه داخله أيضاً.

- يتعامل التوجيه مع مساعي الموظفين كثيري المطالب والأنانيين.

- يقدم التوجيه ما يتوقعه الموظفون.

- يُسخِّر التوجيه ما لدى الموظفين من دوافع للمساهمة في المنظمة.

تُركِّز بعض المصادر، لا سيما تلك التي تُركِّز على التوجيه المُقدَّم من خارج المؤسسة والقائم على أسُس نفسية، على نقاط ضعف التوجيه ومخاطره. ويُعَدُّ مقالُ بيرجلاس Berglas's (2002)، الذي يكثر اقتباسه في الأدبيات، أحدَ الأمثلة على هذه المؤلَّفات. ومن الأمثلة الأخرى فصل في كتاب دي هان وبرجر de Haan and Burger بعنوان "أوجه قصور محددات التوجيه مع الزملاء" (2005: 9-51)، ويكمن جوهر مخاوف دي هان وبرجر في هذا الفصل في مسألتي أن "الموجه الداخلي يكون أقلَّ حريةً فيما يخصُّ علاقته مع المنظمة التي يتبع لها المتدرِّب" (2005: 153)، وأن "الموجَّه الداخلي تكون علاقته بالمتدرب أقلَّ وضوحاً" (2005: 154). ويشير الكاتبان إلى مسألة صعبة، لكنها معقولة في الوقت نفسه، تتعلق بأن المديرين القائمين بالتوجيه "يجدون صعوبةً في بعض الأحيان في جَعْل المتدرب والمسائل المتعلقة به محورَ التوجيه، والتدخل بأسلوب يحترم استقلالية المتدرِّب" (2005: 155). وترتبط هذه الصعوبة بالمسائل المُوضَّحة في الفصول السادس والسابع والثامن من هذا الكتاب فيما يتعلق بسلطة المديرين وتحكُّمهم وتوقعاتهم بشأن الطاعة. وربما تكون هذه الصعوبة مثالاً آخر على مسألتي "العقلية" أو "التحديق" اللتين سبقت إثارتهما في الفصلين الأول والثاني. وعلى الرغم من صحة هذه المسائل، فمن المهم أيضاً تذكُّر أن لهؤلاء المؤلفين أجنداتٍ ومناصبَ يدافعون عنها.

للتوسُّع في هذه الحجة، ندين بالفضل للزميل السويسري، برونو ريس Bruno Rihs؛ لأنه لفت انتباهنا إلى بلات(2001) Platt الذي يُلقي الضوءَ على نقاط ضعف مدخل معين ومحدَّد للتوجيه:

لقد توصلتُ - بوجه عام - إلى أن الأشخاص الذين يمارسون البرمجة اللُّغوية العصبية لا يتقبَّلون المراجعات النقدية في هذا المجال البحثي أو حتى لديهم الاستعداد لتأييدها. وقد أدركتُ أنه "ليس للجحيم غضبٌ مثل ممارس برمجة لغوية عصبية تمَّ احتقاره"؛ نظراً للتجرؤ على التشكيك في بعض الممارسات التي يتبعها هؤلاء الممارسون ... وعندما نُشرت النتائج السلبية لعدد كبير من التجارب السريرية حول تقنيات البرمجة اللُّغوية العصبية، وكذلك بحث دكتور هيب Heap، عالم النفس السريري الرئيس بهيئة الصحة في شيفيلد PrincipalClinical Psychologist for Sheffield Health Authority... جاء رد الفعل بلا استثناء تقريباً مُديناً لهذه النتائج عن طريق الإشارة إلى أنها "غير علمية"، أو أن جوانب معينة من البرمجة اللُّغوية العصبية لا يمكن اختبارها سريريًّا، أو أن الجوانب التي دُرِست كانت ثانوية وغير مهمة عند مقارنتها بالنطاق الكامل لنهج البرمجة اللُّغوية العصبية. وقد تمَّ كذلك اقتباس قدر كبير من الأدلة غير الرسمية أو غير الموثوقة للاعتراض على نتائج البحث السريري.

من وجهة نظرنا، يتعلق الأمر هنا بمسألتين. فالموجهون الذين يتبنون إطاراً قويًّا لتفاعلهم، يحتاجون أيضاً إلى مدخل دقيق لنقد هذا الإطار ليتجنبوا ردودَ الأفعال الدفاعية التي تشبه العقيدة التي أشار إليها بلات Platt. علاوة على ذلك، فإننا نؤيد الاحتفاء بالاختلاف بدلاً من اعتباره مشكلةً أو تحديًّا لكيان المرء في حدِّ ذاته. وفي عالم يتزايد فيه الاستقطاب والتطرُّف في اتخاذ المواقف، نرى أنَّ اتخاذ موقف متقبل ومتسامح يُمثِّل سبيلاً بنَّاء بصورة أكبر لتحقيق التقدُّم. ويتطلب خلق ثقافة التوجيه - أكثر حتى من التوجيه الفردي (one - to - one)- القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين من أصحاب الآراء المغايرة حول المنظمة وأهداف التوجيه. بعبارة أخرى، ثمةَ حاجة إلى منظور يقوم على التنوُّع، كما هو مُوضَّح في الفصل الثاني عشر.

يُعَدُّ كذلك الكتاب الأحدث، وهو "خلق ثقافة التوجيه " Creating a Coaching Culture بقلم هوكينز (2012) Hawkins، أكثر المؤلَّفات التي تُركِّز بوضوح على الموضوع المُشار إليه في عنوانه. وقد أضاف هذا العمل إلى بحث كلاترباك وميجينسون (ب2005) عن طريق تقديمه

عدداً أكبر من دراسات الحالة (30 دراسة مقارنةً بثماني دراسات في الكتاب السابق). ويتناول كتاب هوكينز Hawkins السؤال التالي: "ما الذي يمكن للتوجيه وحده فعله، ويحتاجه العالم مستقبلاً؟ ". ويرى هوكينز Hawkins أن ثقافة التوجيه تتعلق بالتعلُّم غير الرسمي في أثناء العمل (2012: 15)، وأنها تقوم على ثلاث دعائم:

- إستراتيجية التوجيه.
- التوافق مع تغيير ثقافة المنظمة.
- البنية التحتية للتوجيه (Hawkins, 2012: 24).

وبناءً على ذلك، يضع هوكينز Hawkins نموذجاً يُركِّز - على نحو يتوافق مع الكثير من أعماله السابقة - على التعلُّم التنظيمي بوصفه نتيجة. ويتضح هذا النموذج سباعي الخطوات بعد ذلك في الجزء الثاني من الكتاب، مُشيراً إلى أنه يحوي أو يشمل الكثيرَ من خصائص نموذج كلاترباك وميجينسون (2005ب) المُوضَّح أعلاه. وفي الجزء الأخير من الكتاب، يستعرض المخاطر التي تتضمنها رحلة تأسيس ثقافة التوجيه، ويفحص العلاقة بين التطوير المهني المستمر وعمله في مجال الإشراف (Hawkins and Smith, 2006)، ويضيف التقييم والعائد على الاستثمار إلى الرحلة. وركزت المساهمات الأحدث في هذا النقاش - على سبيل المثال، بحث لورانس Lawrence (2015)، هوكينز Hawkins (2012)، وكلاترباك وميجينسون (ب2005) - على التطبيق العملي لثقافات التوجيه، لكنَّ لورانس تحديداً شدَّد على أن مجرد إدخال التوجيه إلى أي منظمة ليس كافياً. فلدفع أي منظمة نحو تضمين التوجيه فيها (على حدِّ تعبير كلاترباك وميجينسون، 2005ب)، ينبغي طرح آليات أخرى أيضاً، مثل التدريب الداخلي على مهارات التوجيه.

أسئلة تأملية:

- ما المقياس السليم الجيد لتحديد ما إذا كان التوجيه قد تمَّ تضمينه في المنظمة أم لا؟
- إلى أي مدى يمكن تحديد الأطُر الزمنية المناسبة للانتقال إلى ثقافة توجيه مضمَّنة؟
- هل مثل هذه الأطُر الزمنية مفيدة أو مرغوب فيها؟

ثقافة التوجيه والإرشاد – أفق جديد:

لقد ساعد استعراض الدراسات السابقة المُوضَّح أعلاه في تعريف المجال، وتحديد المعايير التي ينبغي تناولها عند نَشْر التوجيه والإرشاد على مستوى المنظمة بالكامل.

ما نحتاج إليه بعد ذلك لتطوير هذا الأفق هو مجموعة من شبه التجارب التنظيمية، حيث يمكن أن يتعاون الباحثون والممارسون لتأسيس تحالف تطويري طويل المدى من أجل التأثير على المنظمة. ولبدء هذه العملية المتعلقة بتطوير مجموعة من النماذج لخلق ثقافة توجيه وإرشاد تتلاءم مع العديد من السياقات، نعتقد أنه من الضروري فَحْص عدد من الخصائص الثقافية. ويتناول هذا القسم هذه الخصائص، ويقدِّم أساساً منطقيًّا للقيام بالخيارات فيما يتعلق بكلٍّ من هذه الخصائص. وعلى نحو مشابه لتناولنا إطار الأبعاد في الفصل الأول، نستعرض هذه الخصائصَ كعناصر متضادة في تسلسل كما هو مُوضَّح أدناه.

التغيير أو الاستقرار:

يلعب هذا المتغيرُ دوراً جوهريًّا في تطوير ثقافة الإرشاد أو التوجيه. وقد أشار ميجينسون وكلاترباك Megginson and Clutterbuck (1995) إلى أنه في بعض الشركات، مثل الفرع السويدي من شركة نستله Svenska Nestle، تم دعوة المسؤولين التنفيذيين المتقاعدين لإرشاد المديرين الواعدين ذوي الإمكانات العالية. ويبدو ذلك مثالاً للثقافة القوية الواثقة في نفسها، وترغب في ترسيخ "معنى مشترك وفَهْم مشترك ومنطق مشترك"
(Morgan,1986: 128). وفي مؤسسة أخرى مذكورة في كتاب ميجينسون وكلاترباك (1995)، كان لكلٍّ من الأعضاء العشرين لأفضل فريق في المنظمة موجِّه خارجيٌّ؛ لأن الرئيس التنفيذي كان مقتنعاً بأنه ما من أحد في الشركة (ربما باستثناء نفسه) يتمتع بالخصائص اللازمة لدفع المنظمة إلى الأمام. ومن وجهة نظرنا، هذه الثقافة ضعيفة لأنه يوجد داخل المنظمة مَن يحافظ على الثقافة المرغوبة. ومن ثَمَّ، فإن تحقيق التوازن في مقدار الدعم المقدَّم للأفراد خلال عملية تغيير الثقافة التنظيمية يُمثِّل تحدياً، ويؤدي إلى السؤال التالي: "كيف يمكن تقديم ما يكفي من المساعدة من الخارج لتطوير التوجيه على نحو يؤدي إلى عدم طغيان هذه المساعدة على الجهود الداخلية، ومن ثَمَّ تجنُّب إمكانية خلق الاتكالية؟".

في أحد المصارف التي درسناها قبل بضعة أعوام، توصَّلنا إلى دليل على خلق الاتكالية على نحو متعمد من جانب شركة تُقدِّم خدمات التوجيه، استعان بها المصرف على نطاق واسع من أجل زيادة عوائد مُقدِّم التوجيه إلى أقصى حد ممكن. لكن الثقافات القوية تفرض تحديات بدورها، فإذا كان الأفراد في المنظمة بارعين في تكرار ما يُجيدون صُنعه بالفعل، فما الذي يحدث عندما تتغير البيئة وتبدأ الاحتياجات في التغيير؟ تعاني الكثير من الثقافات القوية، على سبيل المثال سلسلة متاجر ماركس آند سبنسر Marks and Spencer للبيع بالتجزئة في المملكة المتحدة، عندما تتغير ظروف السوق. وفي بعض المنظمات، يكون من اللازم تغيير النمط السائد لاستخدام مُوجِّهين داخليين أو شبه داخليين (مثل، الموظفين السابقين الذين أصبحوا "مستقلين")، وتبنِّي مصادر خارجية تماماً لإعداد موظفين خبراء في التعامل مع الموقف الجديد بأساليب جديدة.

إن الوضوح بشأن ما إذا كانت الثقافة المرغوبة هي ثقافة ثابتة أو متغيرة هو أول سؤال يجب طرحُه، وسيؤثر هذا السؤال على شكل الإجابة عن الكثير من الأسئلة التالية (انظر الشكل 3-1).

التغيير	أو	الاستقرار
عدم الكفاءة	أو	الاستفسار التقديري
المشكلة	أو	الحل
الموجهون الداخليون	أو	الخارجيون
كل المديرين	أو	المُرشِدين/ المُوجِّهين المهرة
الأداء	أو	الحياة الكاملة
النشر	أو	التدرُّج

شكل (3–1): أبعاد ثقافة التوجيه والإرشاد

عدم الكفاءة أو الاستفسار التقديري:

تتضمن الكثيرُ من المؤلَّفات حول التوجيه نموذجَ تنمية موارد بشرية تقليدي جدًّا، يقوم على تعريف الاحتياجات والتخطيط والتطبيق والتقييم. ويتجلى ذلك أحياناً في اسم "تحليل الفجوة" الذي

يشير ضمناً إلى أنه ثمة فجوة بين ما تطلبه الوظيفة وما يمكن للموظف تقديمه (للاطلاع على نَقْد شامل لهذا الرأي، اطلع على كتاب روي جاكRoy Jacques’، الصادر عام 1996، بعنوان "صناعة الموظف" (Manufacturing the Employee).

إن نماذج العمل الفردي والتنظيمي القائمة على المعايير والكفاءات (انظر الفصل الثالث عشر للاطلاع على مناقشة أشمل لهذه المسألة) تستند إلى فهم مماثل لنموذج تحليل فجوات تنمية الموارد البشرية.

يتبنى بعض علماء النفس كذلك نموذج "احتياجات". ويجعل هذا النموذج التوجيه يستند إلى ما قد يحتاج إليه المتعلم ليتطور إلى شخص يؤدي عمله بالكامل. على سبيل المثال، تقترح هاردينجهام وآخرون Hardingham et al. (2004: 7–71) أن التوجيه لا بد أن يتناول موضوعات، مثل الانتماء والتحكم واحتياجات القُرب. ويُقدِّم عمل ميجينسون (2010) ملخصاً لهذه الآراء.

على الجانب الآخر من هذه الآراء حول جوانب العجز، يوجد علم النفس الإيجابي. ويشير هذا العلم المؤلَّف من نظريات وممارسات مترابطة إلى أن خلق ثقافة توجيه يتضمن الاعتماد على نقاط القوة. وتهتم التوجُّهات في هذه الحركة الفكرية بكلٍّ من "التدفق"‘flow’ (Csikszentmihalyi, 2002)، و"الاستفسار التقديري" (Cooperrider, 1995)، وما يُعرف في عالم التوجيه "بالمدخل المرتكز على الحلول" (Berg and Szabó, 2005).

تعتمد الكثير من أنظمة الموارد البشرية في المنظمات على نموذج الثغرات، مثل التقييم وإدارة الأداء، وفي كثير من الأحيان التوجيه والإرشاد. والأثر النفسي لهذا المنظور يعتبر كبيراً، حيث يتلقى الأشخاصُ التدريبَ أو التعليم أو التطوير أو التوجيه أو الإرشاد بسبب وجود شيء مفقود أو خاطئ بشأنهم. ومثلما يُشير جارفي وويليمسون (2002)، مَن يدخلون جلسة تطوير من أي نوع قد لا يكونون في حالة ذهنية إيجابية إذا اعتقدوا أنه من المراد إصلاحهم. وبالرغم من تقدير المزايا الإيجابية، فمن الجيد الوعي للنقدين المُوجَّهَينِ لهذا التوجُّه؛ وهما نقد إهرنريتش Ehrenreich (2009) التي تؤكد على القسرية في المطالبة بالإيجابية، وبوركيمان Burkeman (2012) الذي يُقيِّم بأسلوب متسق وراقٍ "الأسلوب السلبي" via negativa.

إذا أردنا تطوير ثقافة توجيه أو إرشاد قوية، فسيكمن جزءٌ من التحدي في معالجة الأنظمة الضمنية التي تقف في طريق ثقافة تتسم بالقوة. ففي إطار محاولة قُمنا بها قبل بضع سنوات في إحدى شركات التأمين، كان التحدي الأكبر الذي واجهه المطوِّرون ذوو التوجه القوي هو معارضة قسم الموارد البشرية. فكانت الأنظمة التي نؤيدها تتطلب إعادة كتابة لكل سياسة وضعها قسم الموارد البشرية على الإطلاق. وبعد العمل مع هذا القسم، بدأت التحديات المتعلقة بإشراك المديرين المباشرين واضحة نسبيًّا.

نختم نقاشنا لهذا البُعد بالسؤال التالي: هل تعتقد أنك أفضل حالاً عند امتثالك للسياسات أو عند سعيك لتطوير مجموعة بديلة من الافتراضات حول أفضل سبيل لإشراك الناس في تطوُّرهم؟

المشكلة أم الحل؟

ترتبط هذه الثنائية البسيطة في التفكير حول التوجيه والإرشاد ببُعد جوانب العجز أو التقدير السابق. فتقترح الكثير من النماذج الشهيرة للتوجيه والإرشاد البدءَ بتحديد مشكلة يرغب العميل في العمل عليها. ويُعَدُّ فلاهرتي 1999) Flaherty(وماكليود (2003) McLeod مثالين على التوجُّه القائم على الاحتياجات. فيُشدِّد فلاهرتي - نظراً لكونه عالم نفس- على التقييم بوصفه عملية لتحديد الاحتياجات، بينما يركز ماكليود - بمنظوره للتوجيه في الأداء- على المشاكل التنظيمية مثل: التواصل، وتحديد مَن الرئيس في العمل، والنزاع بين الأشخاص.

ويُقدِّم كلٌّ من جرانت وجرين Grant and Greene (2001)، وجاكسون وماكرجو Jackson and McKergow (2002)، وبريج وسزابو Berg and Szab (2005)، وبيمبرتون Pemberton (2006) منظوراً بديلاً قائماً على التركيز على الحلول بدلاً من المشكلات. علامَ إذاً ينبغي لجهود خلق ثقافة التوجيه والإرشاد أن تركز؟ هل يجب أن تُركِّز على التكيُّف مع التوجُّه المرتكز على المشكلات السائد بشكل كبير في ثقافتنا الأوسع نطاقاً، أم على السعي لخلق توجُّه جديد يستند على القوة، والذي قد يُهيِّئ الأفرادَ لمواجهة المصالح المؤسسية القوية والافتراضات الاجتماعية المُسلَّم بها؟

المُوجِّهون /المُرشِدون الداخليون أم الخارجيون؟

يرتبط هذا البُعد ببُعد التغيير والاستقرار، لا سيما مسألة ما إذا كان أصحاب السلطة يؤمنون بوجود مديرين في المنظمة يتمتعون بالسمات التي يسعى إليها قادة التغيير. لكنَّ ثمة اعتبارات أخرى تؤثر أيضاً على الجانب الذي يتم التركيز عليه، وأحد هذه الاعتبارات هو مدى الانتشار المقترح للتوجيه والإرشاد. فإذا كان الهدف هو مجموعة محدودة نسبيًّا أو إدارة عليا أو أصحاب قدرات عالية، على سبيل المثال، فإن تكاليف استخدام موجهين خارجيين احترافيين قد لا تكون باهظةً. على الجانب الآخر، لو كانت النية هي توجيه جميع الأفراد في المنظمة، فمن الواضح أن تكاليف المساعدة الخارجية ستكون أكبر مما يمكن تحمُّله. وفيما يخصُّ بعض المنظمات، تكون ميزانيات التطوير متواضعة لدرجة يصبح معها تقديم التوجيه الخارجي للجميع في المنظمة أمراً مستحيلاً.

ويجادل الكثير من الكُتَّاب (see Caplan, 2003; Hardingham et al. , 2004; Clutterbuck and Megginson,2005b) حول أهمية إشراك المديرين في أعمال التوجيه. ويوجد الكثير من الأدلة كذلك على أن الإرشاد يعود بالفائدة على المنظمة والمُرشد والمتدرب(Wilson and Elman, 1990; Garvey, 1995a; Devins and Gold,2000). وفي الواقع، يشير الكثير من المؤلفين الذين يتناولون الثقافة المتعلقة بالتوجيه والإرشاد، إلى أن ذلك يُعَدُّ عاملاً محوريًّا في خلق هذه الثقافة. هل تدفع، إذاً، الضرورة (أو القدرة) المنظمة في اتجاه استخدام موجهين داخليين؟ هل فوائد إشراك الأفراد على نطاق واسع في توجيه الآخرين تُبرِّر المال والجهد المستهلك في تمكين كل شخص من الأداء على هذا النحو؟

كل المديرين أو الموجهين /المرشدين المهرة؟

لقد اعتمدت بعض الشركات الساعية إلى خلق ثقافة توجيه أو إرشاد على كادر من القادة المهرة لتطوير مهارات توجيه وإرشاد عالية المستوى. ويتمثَّل أحد أمثلة دراسات الحالة على مثل هذه الشركات في عمل كلاترباك وميجينسون 2005b) Clutterbuck and Megginson(في شركة كلوقز s'Kellogg. وتعتبر شركة كلوقز أحد أمثلة دراسة الحالة التي تمَّ توضيحها في دراسة في عمل كلاترباك وميجبنسون (2005ب). وفي أدبيات الإرشاد، يُوضِّح جارفي وجالواي Garvey and Galloway (2002)، على سبيل المثال، المدخل المعتمد على المهارات في تطوير ثقافة الإرشاد. وقد طوَّر كذلك عدد من المصارف في المملكة المتحدة قبل الأزمة

المصرفية، مثل بنك إتش بي أو إس HBOS، مرشدين داخليين. على الجانب الآخر، ابتكرت مصارف أخرى، مثل مصرف لويدز LIoyds TSB، دوراً وظيفيًّا للموجهين الداخليين، مانحةً هذا الجانب من دور المدير لمتخصصين. وتركز حالات أخرى في كتاب كلاترباك وميجينسون (ب2005) على مَنْح كل المديرين التدريب نفسه، مثل شركة فودافون Vodafone.

تتمثَّل إحدى الحجج الداعمة للتخصص في أن المُوجِّهين/ المُرشِدين المهرة يمكنهم في هذه الحالة استخدام مهاراتهم المطوَّرة المُحسَّنة لتوجيه / إرشاد المديرين الآخرين فيما يتعلق بمهارات التوجيه / الإرشاد. وإحدى حجج توجُّه "تدريب الجميع" هي أن هذا التوجُّه يبعث برسالة مفادها أن التوجيه / الإرشاد جزءٌ محوريٌّ من وظيفة المدير، وليس شيئاً يمكن تفويض شخص آخر به. وفي بعض الأحيان، يكون الأمر خياراً ثقافيًّا قائماً على تصوُّرات السلطة (انظر الفصل السابع) أو الديمقراطية أو الفردية أو الجماعية داخل المنظمة، وفي بعض الأحيان يكون مسألة تكلفة. أي إستراتيجية، إذاً، يجب التركيز عليها: كادر متخصص أم أوسع مشاركة ممكنة؟

الأداء أم الحياة الكاملة؟

سيرغب بعض مُطوِّري ثقافة التوجيه والإرشاد في تضييق نطاق اهتمام مديري التوجيه أو الإرشاد لينصبَّ تركيزهم بصورة أساسية على الأداء. ويشمل الكُتَّاب المؤيدون لهذا الرأي ماكليود McLeod (2006). ومن المفارقة أن كتاب وايتمور "التوجيه من أجل الأداء" Coaching for Performance (2002) يتناول نطاقاً من الموضوعات أوسع مما يشير إليه عنوانه. وتوجِّه مصادر أخرى، مثل كتاب بروكبانك وماكجيل Brockbank and McGill'، الصادر عام 2006 "تيسير التعلُّم التأملي من خلال الإرشاد والتوجيه " Facilitating Reflective Learning through Mentoring and Coaching، اهتمامها إلى نطاق أوسع، بينما يؤيد ألريد وجارفي Alred and Garvey (2000) تطبيق الإرشاد على نطاق أوسع من أجل تحقيق تنمية أكثر شمولاً للأشخاص. ويمكن قول الأمر نفسه عن المُوجِّهين القادرين على المشاركة بصورة أساسية وغير المتقيدين بمحتوى، كما تمَّ تأييدها من قِبل المناصرين لها كداوني Downey (2003). كيف، إذاً، يمكن أن يكون تركيز التوجيه والإرشاد على الأداء في أي منظمة معينة؟

مدخل النشر أم التدرُّج؟

إن الصورة الموجودة في مخيلة قادة المنظمة حول كيفية طرح التغيير هي التي تُحدِّد اتجاه هؤلاء القادة نحو النشر أو التدرُّج. والاختيار هنا هو بين "دفع التغيير عبر المنظمة"، مما يؤدي إلى الميل لنشر التدريب للجميع في حملة رفيعة المستوى وعالية التكلفة من جانب، أو منظور مقيد بأنظمة من جانب آخر.

لقد كان اتجاه التقييد هو السمة المميزة لشركة الهندسة المذكورة في كتاب كلاترباك وميجينسون (2005ب: 9-68)، والتي ركَّزت على صنَّاع القرار المهمِّين، وخصَّصت وقتاً لاستكشاف الخيارات، وفكرت مليًّا في دمج التوجيه مع المبادرات الأخرى التي كانت تستكشفها الشركة، ولم تختر إجراء تدريب مُكثَّف لأعداد كبيرة من الأشخاص كمبادرة منفصلة. لذا، هل ينبغي على المنظمة نَشْر التدريب أم التدرُّج في التدريب؟ هل تتحقق أكبر فرص النجاح عن طريق اتباع أعراف المنظمة أم تجريب شيء مختلف؟

ملخص:

من خلال دراسة هذه المتغيرات (التغيير أو الاستقرار، عدم الكفاءة أو الاستفسار التقديري، المشكلة أو الحل، الموجهين/ المرشدين الداخليين أو الخارجيين، كل المديرين أو الموجهين/ المرشدين الماهرين، الأداء أو الحياة الكاملة، النشر أو التدرُّج)، يصبح من الممكن رسم اتجاه عريض أو إستراتيجية للاتجاه المفضَّل لمنظمة بعينها من أجل خلق ثقافة التوجيه/ الإرشاد.

أسئلة تأملية:

- هل توجد أبعاد أخرى يجب تضمينها في أي تحليل لثقافة التوجيه؟

- إذا كانت هناك أبعاد، فماذا يمكن أن تكون، وما سبب أهميتها؟

مواقف ينبغي التركيز عليها لخلق ثقافة التوجيه والإرشاد:

لقد توصلنا، من خلال العمل مع المنظمات في السنوات الأخيرة، إلى أن إستراتيجية التركيز على خلق ثقافة يمكن أن تبدو إستراتيجية مجردة لبعض صنَّاع القرار. ومن المداخل التي يمكن اتباعها، في مثل هذه الحالات، هو اقتناص فرص إدماج التوجيه والإرشاد في بنية المنظمة. ومن الأمثلة المؤثرة لهذه الفرص:

- التوجيه والإرشاد كإعداد للأدوار الجديدة.

- التوجيه والإرشاد كتفويض.

- التوجيه والإرشاد كأسلوب إدارة.

- التوجيه والإرشاد كحل للمشكلات.

نناقش فيما يلي كلاً من هذه الفرص:

التوجيه والإرشاد كإعداد للأدوار الجديدة:

منذ أن اقترح لفيسنون وآخرون Levinson et al. (1978) لأول مرة أن الإرشاد مرتبط بالتحوُّل، صار يُربَط بين الإرشاد ومن بعده التوجيه، ودعم الأشخاص في الأدوار الوظيفية الجديدة. فتُعَدُّ الأيام التسعون الأولى في الأدوار الجديدة فترة من التعلُّم المُكثَّف (Porter et al. , 2004; Neff and Citrin, 2005;Watkins, 2005). على سبيل المثال، يقول بورتر وآخرون Porter et al. (2004): إن أي رئيس تنفيذي جديد يواجه سبع مفاجآت:

- لا يمكنك إدارة الشركة.

- توجيه الأوامر أمرٌ مُكلِّف للغاية

- أنت لستَ الرئيس.

- أنت لا تزال سوى بشر.

- من الصعب معرفة ما يحدث بالفعل.

- أنت تُرسِل رسالة دائماً.

- إرضاء أصحاب المصالح ليس هو الهدف.

يُمثِّل ذلك أجندةً قوية للتوجيه والإرشاد، ويواجه أصحاب الوظائف مشكلاتٍ مماثلة في كلِّ مستوى من مستويات المنظمة.

وبالتفكير في الخيارات الإستراتيجية المُوضَّحة في القسم السابق، يلزم اتخاذ قرارات حول مدى الحاجة إلى مُوجِّهين أو مُرشِدين خارجيين وداخليين. وإذا كانوا داخليين، فهل سيكونون المديرين المباشرين أم أشخاصاً معينين ومدربين على نحو خاص؟

التوجيه والإرشاد كتفويض:

إنَّ تأسيس وبناء التوقعات من التفويض هو الأساس الجوهري لخلق ثقافة تطويرية واعية، والشركات التي تنطلق من هذه النقطة لا تحتاج حتى إلى استخدام كلمة " توجيه" أو "إرشاد". فإذا كان معروفاً أن سؤال الرئيس في العمل عمَّا ينبغي فعله سيؤدي إلى التسلسل التالي من الأسئلة، فذلك يعني خلق ثقافة التفويض، ومن ثَمَّ ثقافة التوجيه/ الإرشاد:

- ما الخيارات؟

- لماذا لا تُجرِّب ذلك وتُعلمني بما حدث؟

- أيٌّ من هذه الخيارات تُفضِّلها أو تُوصي بها؟

التوجيه والإرشاد كأسلوب إدارة:

يعتبر بناء مدخل الإرشاد والتوجيه في كل تدريبات القيادة هو نقطة البداية لتحقيق هذه الفرصة. وتوجد في كل برامج التدريب القيادي آراء ضمنية حول كيف تمارس الإدارة. يحتاج مؤيدو ثقافة الإرشاد والتوجيه قضاء بعض الوقت مع زملائهم المتخصصين في التطوير والتدريب؛ لاستكشاف ماهية هذه الرسائل وكيفية تضمينها مع ما يتم فعله وقوله من أجل الترويج للإرشاد والتوجيه. وهما ليسا عمليتين، وإنما عملية واحدة.

الإرشاد والتوجيه كحل للمشكلات:

لا يعَدُّ التوجيه والإرشاد أساليب ناعمة لإدارة الموظفين، بل إنهما في الواقع لا يعتبران أسلوباً لإدارة الأفراد على الإطلاق، سواء أكان أسلوباً ناعماً أو غير ناعمٍ؛ وإنما هما وسائل لمعالجة المسائل والمشكلات (أو التوصُّل إلى حلول، مثلما يقول الموجهون الذين يركزون على الحلول)، ويمكن استخدامها في مجموعة واسعة النطاق من السياقات. ولقد علَّقنا مراراً، ولقد لاحظنا في كثير

من الأحيان الحماسَ الذي تناول به المديرون أي إطار للتوجيه، مثل نموذج GROW، ورأوا أنه بإمكانهم استخدامه في إطار فِرَق العمل لمعالجة أي مشكلة كبيرة. ومن ثَمَّ، فإن إحدى المسائل التي ينبغي التفكير فيها هي كيف يتلاءم أسلوب إدارة المشروعات في المنظمة مع مدخل التوجيه والإرشاد الذي تتبعه.

لعل أفضل طريقة لفهم هذه المسألة بأسلوب عملي، هي استخدام المثال المُوضَّح في دراسة الحالة (3-1)

دراسة الحالة (3–1):

نحو ثقافة للإرشاد:

إن إحدى الشركات التي عملنا معها على مدار عدة أعوام هي شركة استشارات علمية دولية. ولقد تطورت هذه الشركة تطوُّراً كبيراً على مدار الأربعين عاماً الأخيرة لتُصبح رائدةً عالميًّا في الاستخبارات التجارية لمجالات الطاقة والمعادن والتعدين. ولقد تحقَّق هذا التطور - على الأقل جزئيًّا - عن طريق الاستحواذ على شركات متخصصة أصغر حجماً، وشغَل الإرشاد مكانةً جوهرية في هذه الإستراتيجية التطورية. فالاستحواذ على الشركات جلَب معه العديدَ من التحديات الاجتماعية والحاجة إلى مساعدة الأشخاص على الاندماج سريعاً في ثقافة جديدة، بل وغريبة في بعض الأحيان. لذا، أستعينُ بالإرشاد لدعم التطور النفسي الاجتماعي (Kram, 1983) للأشخاص داخل الشركات، بالإضافة إلى لِعْب دور مهم في القيادة والتطوير المهني. ونظراً لأن هذه الشركة دولية، فهي تُوظِّف بكثافة التكنولوجيا لدعم اتصالاتها التجارية؛ الأمر الذي ينطبق كذلك على مواردها البشرية وأنشطة التعلُّم والتطوير فيها.

بدأت الشركة تجربتها في الإرشاد في عام 2006. وتمثَّلت خُطتها في:

- صياغة عملية الإرشاد.

- تأسيس كادر من المُرشدين الأقدمين على مستوى الشركة والأقسام ككل.

- تقديم الإرشاد لتطوير القيادة وكنشاط داعم للتعيين.

كانت الشركة واضحةً كذلك بشأن ما ليس إرشاداً، وهو على حدِّ قولها:

- الإشراف.

- التحقُّق.

- تقديم يد العون.

- النقد أو الدعم.

أصبح الإرشاد جزءاً من برامج التعلُّم والتطوير بالشركة، ووُضِع كتيب، وأُنتِجت نشرة صوتية سنوية لدعم البرنامج، كما تُنشَر دراسات حالة حول علاقات الإرشاد بانتظام، وتُتاح أسماء كل المُرشدين المدربين للجميع. ويتبع مدير التعلُّم والتطوير أسلوباً رشيقاً للإدارة مُقدِماً الدعم والإرشاد. ويُطلب من المشاركين في أنشطة الإرشاد إخطار مُنسِّق التعلُّم والتطوير عند انتهاء علاقة الإرشاد.

قد يتطوع المُرشدون المحتملون أو يرشحهم مديروهم المباشرون بعد مناقشة تطويرية. ويشارك كلُّ المرشدين المحتملين في ورشة عمل لمهارات الإرشاد. ويُطلب من المشاركين مراجعة علاقاتهم بانتظام.

تُقدِّم إدارة التعلُّم والتطوير للمرشدين كذلك دعماً مستمراً في صورة برامج تذكيرية، وبرامج مهارات أكثر تطوُّراً، وبرامج حول استكشاف المشكلات وحلها، يشاركون فيها عن طريق الهاتف، وندوات عبر الإنترنت.

وبحلول عام 2015، كان قد شارك أكثر من 120 مرشداً في تدريبات مهارات الإرشاد، وصار لديهم ما يزيد عن 90 علاقة إرشادية.

وقد شهد عام 2016 تحوُّلاً في البرامج التدريبية للمُرشدين. فبدلاً من التدريب المباشر أو عبر الفيديو، الذي كان الأسلوب السائد منذ عام 2008، صُمِّمت ورشة عمل المهارات كسلسلة من الندوات الدولية عبر الإنترنت حيث يمكن للعديد من الأشخاص من جميع أنحاء العالم التفاعل معاً لفترات قصيرة من التعلُّم، لكنها مكثفة. وكان من مميزات ذلك التوفير في التكاليف، بالإضافة إلى

تقديم تكثيف للتدريب وفرصة للمشاركين لممارسة المهارات وتجربتها بين الجلسات، ثم التعليق عليها وطرح أي مشكلات أو أسئلة.

يُستخدَم التوجيه كذلك داخل الشركة، وعلى الرغم من استعانة الشركة بمُوجهين خارجيين من حين لآخر، فقد انصبَّ التركيز بصورة أساسية على التوجيه داخل الإدارة المباشرة. وعلى حدِّ قول الشركة، "يُقدَّم التوجيه عادةً لتحسين القدرات والمهارات في سياق إدارة الأداء أو في إطار توقُّع دور جديد. ويكون المدير المباشر مؤهلاً لتقديم التوجيه".

ملحوظة: في إطار كل ذلك، لا بد من الإشادة بالحرص الشديد لعدد صغير من المديرين الملتزمين بالعمل الذين استمروا في عملية الإرشاد، من خلال تطويعه وتعديله أو تغييره.

مناقشة دراسة الحالة (3–1):

عند النظر إلى التوجيه والإرشاد كما يُمارسان في هذه المنظمة، يمكننا رؤية أنه من حيث تحليلنا الموضَّح أعلاه، ينصبُّ التركيز في المنظمة على أسلوب الإدارة بوصفه محورَ التدخل. ويتم ذلك أيضاً بصورة أساسية عن طريق أسلوب أكثر تقليديةً، يتمثَّل في تطوير المُرشدين والمُوجِّهين الماهرين الذين يعملون داخل الشركة من خلال التدريب والتطوير الداخليين. وبما أن الهدف كان صياغة عملية الإرشاد باستخدام برنامج معين؛ فإن المدخل كان أقرب إلى أسلوب مدخل النشر أكثر منه لأسلوب التدرُّج. وعلى الرغم من أن الشركة كانت ناجحة للغاية ولا تُواجه أيَّ أزمات، فمن الواضح أنه كان هناك إدراك بأنه - نظراً لخُطط التوسُّع الخاصة بالشركة - طُوِّرت عملية الإرشاد، ومن بعدها عملية التوجيه، استجابةً لمشكلة تنظيمية تتعلق بالدمج في ثقافة الشركة. لذا، على الرغم من أن مَن يرعون التوجيه والإرشاد كانوا يُركِّزون بوضوح على الأداء؛ فإن الهدف العام داخل سياق تنظيمي متغير تَمثَّل في العمل على تحقيق الاستقرار والحفاظ على نجاح المنظمة في المستقبل. لكن، مثلما أشرنا أعلاه، ثمةَ تحدٍ تواجهه هذه المؤسسات التي تسعى بصورة رئيسية إلى التوجه نحو ثقافة توجيه أو إرشاد عن طريق الاعتماد بصورة أساسية أو حصرية على الإرشاد الذي يحدث في المنظمة. ومثلما يشير لورانس (As Lawrence (2015)، قد يكون نشاط الإرشاد والتوجيه بنفسه غيرَ كافٍ ليصير النشاط جزءاً من الافتراض المُسلَّم به (Schein, 1985) داخل المنظمة. لذا، على الرغم من أن الشركة لديها حاليًّا عددٌ لا يُستهان به من مؤيدي التوجيه والإرشاد الذين يسعون إلى ترسيخه داخل النظام، فثمة إشارة ضمنية إلى ضرورة محافظة هؤلاء

المؤيدين على هذا التوجيه والإرشاد داخل المنظمة؛ وإلا فقد "تتراجع" الشركة إلى نموذج أداء منخفض وأكثر تقليديةً، وهو النموذج المعتاد في الخطاب الإداري السائد (Western, 2012) في الكثير من المؤسسات. ونفترض كذلك، مثلما أشرنا حتى الآن في هذا الفصل، أنه من المناسب التحدُّث عن ثقافة واحدة للمنظمة ككل، على الرغم من إمكانية التشكيك في صحة ذلك؛ نظراً لإستراتيجية الاستحواذ التي اتبعتها المنظمة. وبالنظر إلى خبرتنا عن هذه الشركة، نُقرُّ بأنه من الممكن البرهنة على وجود ثقافات فرعية داخل الشركة تنزع إلى الاستجابة للإرشاد والتوجيه بطُرق مختلفة، بناءً على السياق الذي يُقدَّمان فيه. ويقودنا ذلك إلى بعض الأسئلة المهمة حول مفهوم ثقافة التوجيه أو الإرشاد، وهي ما سنتناوله فيما يلي.

ما الذي نعنيه بثقافة التوجيه والإرشاد؟

في أغلب الأدبيات التي اقتبسناها في هذا الفصل حتى الآن، يبدو أن الكُتَّاب يقومون بافتراضين أساسيين: الافتراض الأول هو الافتراض غير النقدي بأن أي منظمة تملك ثقافة واحدة؛ أي مجموعة من القيم والمعتقدات والتوقعات التي يتشاركها الأفراد الذين يعملون بها وتؤثر فيهم. لكن الباحثين في مجال الثقافة، مثل ديبرا مايرسون وجوان مارتن Debra Meyerson and Joanne Martin (Meyerson and Martin, 1987)، لطالما تصدَّوَا لما يشيرون إليه بالمنظور التكاملي. وإذا عبَّرنا عن ذلك بعبارة من فيلم ديزني Disney الشهير "هاي سكول ميوزيكال" High School Musical، يمكن القول إن المنظور التكاملي يفترض أننا "جميعاً مشتركون في ذلك معاً"، وأن الصراع مع القيم الجوهرية السائدة هو استثناء وليس القاعدة. وبهذا المعنى، يتفق هذا المنظور كثيراً مع المنظور الموحَّد Unitary Perspective لفوكس Fox (1974). لكن، مثلما تشير مايرسون ومارتن (1987)، يوجد منظوران آخران حول ثقافة المنظمات، ألا وهما التمايز (الذي يقرُّ بوجود ثقافات فرعية داخل المنظمات) والتفكيك (الذي يجادل ضد التمييز الصارم والسريع حول القيم، ويقرُّ بالطبيعة الطارئة وغير المؤكدة للحياة التنظيمية). فلماذا لا يُعترَف بهذه الآراء البديلة في المنظمات؟ ربما يرجع أحد أسباب ذلك إلى أنَّ مَن كتبوا عن خلق ثقافة للتوجيه، بوجه خاص، كانت لديهم معلومات عامة عادةً حول الاستشارات التنظيمية، وعملوا بمستوى عالٍ في المنظمات مع فِرَق الإدارة العليا ومجالس الإدارة، الذين قد يكون من مصلحتهم رسم صورة موحَّدة. علاوةً على ذلك، إذا انتقلنا إلى الافتراض الثاني الذي ذهب إليه

الكُتَّاب، نجد أن مَن يعملون في التوجيه والإرشاد يميلون إلى ما أشاروا إليه بالفعل هنا بأنه "جمود في غير موضعه". بعبارة أخرى، من الأسهل اعتبار الثقافة شيئاً واضحاً وغير غامض عندما تجعل سلوك الموظفين وغيرهم من أصحاب المصالح معروفاً وموثوقاً وقابلاً للتنبؤ به. وفيما يتعلق بفكرة الجمود، ثمة ميل - في الأدبيات التي درسناها حتى الآن - للنظر إلى الثقافة التنظيمية بوصفها شيئاً يمكن استخدامه للتحكم في سلوك الآخرين عن طريق التأثير على "القلوب والعقول". ويتطلب هذا المنظور النظرَ إلى الثقافة بوصفها شيئاً يكاد يكون ماديًّا، لكنه قابلٌ للتطويع على نحو يسمح بإنشائه داخل المؤسسة. ولدينا زميل عمِلنا معه لعدة سنوات يصف كيف "أسسوا ثقافة الإرشاد" داخل المنظمة التي عمِل بها. يبدو أن ذلك يمنح ثقافة التوجيه وضعاً وجوديًّا حقيقيًّا (فتوجد على نحو مستقل عمن يخلقونها ويستخدمونها في العمل) بدلاً من النظر إليها بوصفها بناءً اجتماعيًّا (Burrell and Morgan,1979).

ويبدو أن دراسة الحالة (3-1) تشير بالفعل إلى أن البرنامج لا يكون "حيًّا" حقًّا إلا عندما يسعى أصحاب المصالح الرئيسيون إلى بنائه اجتماعيًّا. ويثير ذلك بالفعل التساؤل بشأن ما إذا كان من الأفضل رؤية ثقافة الإرشاد والتوجيه بوصفها صورة مجازية مفيدة للمنظمة (Morgan, 2006)، في مقابل كونها كياناً حقيقيًّا له وضع وجودي وتنظيمي منفصل. وهكذا، نتساءل: ما إذا كان من الأكثر منطقيةً النظر إليها بوصفها مماثلة في طبيعتها لمفهوم المنظمة المتعلمة (Argyris and Schon,1996)، الذي يمكن القول إنه أثبت نفسه كمفهوم مفيد يمكن لمجموعة واسعة النطاق من أصحاب المصالح تقديره والاقتناع به. لذا، على الرغم من تأييدنا للتوجيه والإرشاد وتطبيقهما على نطاق واسع، مثلما أشرنا في الفصل الأول؛ فإننا لا نزال متشككين بعضَ الشيء بشأن فائدة الوصفات العالمية لخلق ثقافات التوجيه والإرشاد، وإنْ كنَّا نُقدِّر المساهمات المفيدة التي قُدِّمت في هذا المجال من حيث تعريف الأبعاد المهمة واللُّغة المفيدة. وقد كان هدفنا هنا هو تحديدُ بعض الآراء واللُّغة المفيدة التي قد يكون خلق هذه الثقافات من خلالها مفيداً وقائماً على اعتبارات نقدية.

الاستنتاجات:

لقد سعينا في هذا الفصل إلى تقديم بعض أبعاد التوجيه والإرشاد التي تهدف إلى التأثير على المؤسسة ككل، بدلاً من التركيز المعتاد على فرد واحد أو شريحة من الأفراد. وقد استكشفنا ما تقوله المؤلَّفات عن هذه العملية، وأوضحنا رأينا حول القرارات الإستراتيجية التي ينبغي اتخاذها

والفرص التكتيكية الموجودة لتحقيق هذا البرنامج. وأخيراً، دون السعي للتقليل من شأن المساهمة التي تقدِّمها المؤلَّفات، طرحنا بعضَ الأسئلة عن هذه المؤلفات وكيف يجب استخدامها.

في الفصل التالي، سنُركِّز على أسئلة تصميم وتقييم برامج التوجيه والإرشاد.

التوجه المستقبلي:

نلاحظ اهتماماً واسعَ الانتشار بخلق ثقافة للتوجيه، في حين يقلُّ هذا الاهتمام فيما يتعلق بثقافة الإرشاد. ويبدو ذلك مناسباً بقدر اعتبار الإرشاد عملية مستقلة، بينما يُعَدُّ التوجيه شيئاً يمكن فعلُه مع المدير المباشر. لكن يمكن للمهتمين بتطوير ثقافة التوجيه تعلُّم الكثير من الأدبيات التي تتناول موضوع الإرشاد. ومن الواضح هنا أن الوصول إلى سُبل للحدِّ من الفرق في القوة بين المُرشد والمتدرب يبدو أن له فائدة كبيرة. ربما يمكن تطبيق هذا التعلُّم داخل سياق التوجيه.

والتركيز على التوجيه الشخصي الخارجي مدفوع الأجر يُشتت أنظار قادة التوجيه في المنظمات بعيداً عن مسألة خلق ثقافة للتوجيه. وقد يُنظَر إليها في الواقع بوصفها تهديداً لسوق التوجيه الخارجي. وبالمثل، يمكن أن يغضَّ الموجهون الخارجيون الطرفَ عن هذا الموضوع؛ لأنهم مَن قد يتم الاستغناء عنهم. لذا، إذا نُظِر إلى التوجيه على أنه «شيء جيد»، فربما يكون الهدف في المستقبل هو الوصول إلى توازن بين عمل التوجيه الداخلي والخارجي داخل المنظمات. ويكون أحد سُبل التقدُّم في هذا الشأن هو الربط بين الدافع لتحقيق نتائج التوجيه وهدف المنظمة. وقد يُعَدُّ ذلك قوةً في تشكيل التوجُّهات في التوجيه والإرشاد بوصفهما تدخلات تنظيمية.

نشاط:

حدِّد منظمة تعرفها جيداً من حيث موظفوها الرئيسيون وأنشطتها الأساسية. ومن خلال استخدام إطار الأبعاد الموضَّح في هذا الفصل، اعمل على وضعها داخل هذا الإطار من حيث تقدُّمها (أو افتقارها لهذا التقدُّم) نحو ثقافة توجيه/ إرشاد. ما العقبات التي تقف في طريق تحقيق مزيد من التقدم؟ ما الذي قد يلزم تغييره ليحدث ذلك؟

أسئلة:

- إلى أي مدى ترغب المنظمة / المنظمات التي تعمل معها في تطوير ثقافة للتوجيه/ الإرشاد؟

- ما جدوى تطوير هذه الثقافة؟

- إلى أي مدى من المفيد التفكير في المنظمات بوصفها تملك ثقافةً واحدة مميزة فقط؟

- إلى أي مدى يجب النظر إلى أسلوب التوجيه بوصفه الأسلوب الافتراضي للقيادة والإدارة في المنظمة؟

قراءات إضافية:

للاطلاع على مناقشة دقيقة ومتعمقة حول ثقافة المؤسسة، انظر العمل الكلاسيكي لجوان مارتن:

Martin, J. (2001) Organization Culture: Mapping the Terrain. London: Sage.

للاطلاع على نص عملي بصورة أكبر حول كيفية خلق الثقافة، انظر:

Jones, G. and Gorrell, R. (2014) How to Create a Coaching Culture. London: Kogan Page.

للمشاركين في أعمال تجمع بين ثقافات متعددة، يمكن الاطلاع على:

Rosinski, P. (2003) Coaching across Cultures. London: Nicholas Brealey.

4

نظرة عامة على الفصل الرابع

يُركِّز هذا الفصل بشكل أساسي على الممارسة والممارسين للإرشاد والتوجيه، كما يُلقي المزيدَ من الاهتمام على القضايا الجوهرية المتعلقة بتقييم وتصميم البرنامج، التي تواجه المسؤولين عند تنظيم برنامج رسمي للتوجيه والإرشاد في السياق التنظيمي. وقد بدأنا هذا الفصل بالكشف عن بعض الأدبيات المتعلقة بالتقييم، وبعد ذلك انتقلنا إلى مناقشة تصميم البرنامج. كما حاولنا أيضاً الربط بين النظرية والتطبيق، وجادلنا بأن التفكير الوضعي يميل إلى السيطرة على حياة المنظمة، ويعَدُّ ذلك مثالاً آخر على "التجسيد غير الحقيقي"، كما ناقشناه في الفصل الأول. ولمعالجة هذه المسألة، اقترحنا أن مدخل التوجيه بالأفعال سوف يُوفِّر لنا طريقاً للمُضي قُدماً.

الفصل الرابع

التصميم والتقييم

المقدمة:

في السياق التنظيمي، يواجه المديرون العديدَ من المطالب المتناقضة. والمنظمات، مهما كان تصوُّرنا لها، أماكن معقدة؛ وفي ظل هذا التعقيد، قد تكون ثمة نزعة لتبسيط المنظمات إلى مجموعة من المبادئ أو القواعد. وعندما تحاول منظمة ما تطوير التوجيه والإرشاد بها، تتجلى هذه الحاجة إلى التبسيط ومحاولة تحديد وَضْع العوامل الاجتماعية أو التحكم فيها أو تجاهلها أو تيسير التعامل معها. ويكمن الخطر الأساسي لهذا المدخل في أنَّ مَن يمارسون التوجيه أو الإرشاد داخل برنامج ما قد يواجهون صعوبات. ومثلما أشرنا في الفصل الثاني، يختلف خطاب أو عقلية الباحثين الذين نُصنِّف عملهم تحت نموذج أبحاث الإرشاد الأولية عن خطاب أو عقلية مَن يكون توجُّه أبحاثهم منصبًّا أكثر على التوجيه. ومَن يركِّزون كذلك على التوجيه بوصفهم ممارسين، على سبيل المثال، يكون لديهم خطاب أو عقلية مختلفة من شأنها التأثير على صناعة القرار مقارنةً بمَن يركِّزون على ممارسة الإرشاد.

المنهجية:

مع الوضع في الاعتبار النقاط التي سبق وأن تمَّت إثارتها في الفصلين الثاني والثالث حول مفهوم التحديق والهدف المُدرَك للإرشاد أو التوجيه والسياق الاجتماعي، نستكشف في هذا الفصل التحديات المتعلقة بتصميم البرامج وتقييمها. علاوة على ذلك، فنحن - المؤلِّفين- مُوجِّهون ومُرشِدون، وممارِسون ومستشارون، وباحثون أكاديميون. ومن ثَمَّ، فإننا نهدف إلى اقتراح مدخل لتصميم البرامج وتقييم التوجيه والإرشاد يستند إلى نقاط قوة هذه المداخل المختلفة. ومن خلال فعل

ذلك، نقر - مثلما جادل جيل وآخرون Gill et al (2010) - بأن العمليات متعددة المناهج قد تكون صعبةً وتستغرق وقتاً طويلاً؛ لكن هدفنا هو اقتراح عملية يمكن أن تضمُّ مجموعةً مختلفة من المداخل. ومن خلال فعل ذلك، نستند إلى بعض الأدبيات المختارة والموضوعات التي سبق عرضها، ونحتفي بدمج النظرية بالتطبيق كميزة، على أساس أنه ما من شيء عملي أكثر من نظرية جيدة!

مداخل التقييم:

إنَّ بَدْء المناقشة حول تصميم البرامج بنقاش حول التقييم قد يبدو غريباً. فلا يُنظَر عادةً في التقييم بتعمق إلا عند تطبيق البرامج أو عند انتهاء برنامج تجريبي؛ وذلك لأنه يبدو من البديهي الجدل بأنه لا يمكن تقييم شيء ما إلا عند وجود شيء لتقييمه. علاوةً على ذلك، يبدو من المنطقي التفكير في كيفية تقييم شيء ما بمجرد معرفة ما هو المطلوب قياسه. على سبيل المثال، إذا تجاوز مُنسِّق البرامج أهدافه فيما يتعلق بعدد المشاركين في برنامج الإرشاد، وزاد عدد المشاركين عمَّا هو متوقع بكثير، يبدو من المنطقي تعديل منهجية التقييم على نحو يتوافق مع ذلك. علاوة على ذلك، فثمة حُجة ربما تكون الأكثر إقناعاً بين تلك الحجج، وهي: هل من الممكن فقط تقييم شيء ما بمجرد معرفة ماهية النتائج؟

كثيراً ما تُقيَّم البرامج في مرحلة لاحقة من تطويرها، وتُحدَّد عوامل النجاح فيما بعدُ. ووفقاً لميجينسون وآخرين (2006: 9)، من المهم تحري الوضوح بشأن معايير النجاح قبل بدء البرنامج. ويبدو أن ذلك - من وجهة نظرنا - يعتمد على الأجوبة عن ثلاثة أسئلة رئيسة:

1- كيف أعرف ما إذا كان البرنامج قد حقَّق النجاح أم لا؟

2- ما المعايير التي سأستخدمها لإصدار هذه الأحكام؟

3- ما المقاييس التي سأستخدمها لتقييم البرنامج بناءً على هذه المعايير؟

نماذج التقييم:

نموذج كيرك باتريك Kirkpatrick:

لعل أكثر نماذج تقييم تدخلات التدريب القائم على الهدف شهرةً هو نموذج كيرك باتريك Kirkpatrick (1959). ولهذا النموذج أربعة مستويات مختلفة:

1- التفاعل: استجابات المشاركين وردود أفعالهم على التدريب بشأن ما إذا وجدوه مفيداً لهم أم لا.

2- التعلُّم: ما إذا كان المشاركون قد زادوا من قدرتهم أو معرفتهم نتيجة للتدريب.

3- السلوك: ما التأثير الذي أحدثه التدريب على سلوك المشاركين.

4- النتائج: ما التأثير الذي أحدثه التدريب في النهاية على نتائج العمل أو البيئة الأوسع نطاقاً.

على الرغم من تطوير هذا النموذج لتقييم التدريب، فإنه مفيدٌ في سياق تقييم التوجيه والإرشاد؛ لأنه يلفت انتباهنا إلى عدد من القضايا.

أولاً، يُقرُّ النموذج بأن نجاح أي برنامج يكون متعددَ المستويات، ولا يتعلق فحسب بما إذا كان المشاركون يعتقدون بأنه مفيد أو ممتع أم لا. ففي كثير من الأحيان، يكون تقييم فعاليات التدريب قاصراً على مستوى ردود الأفعال؛ لأنه من الممكن قياس هذه الردود بسهولة وسرعة. وقد أدى ذلك إلى تسليم نماذج التقييم، التي تُقدَّم في نهاية فعاليات التدريب، والتي تُعرَف بسخرية إلى حد ما باسم "النماذج السعيدة". لكن نموذج كيرك باتريك يقر بأن ذلك ليس سوى مقياس واحد فقط.

ثانياً، يقرُّ النموذج كذلك بأن المشاركين ليسوا مصدر البيانات الوحيد للحكم على نجاح أي تدخل تدريبي، حتى إنْ كان التركيز منصبًّا عليهم وعلى قدراتهم. وقد تناولت إيلي وآخرون Ely et al. (2010: 596) هذه المسألة مؤخراً في مراجعتهم الشاملة لنماذج التقييم المستخدَمة في توجيه القادة:

على الرغم من أن 24% من الدراسات في مراجعتنا تضمنت بيانات متعددة المصادر، فإن اعتماد أغلبية الدراسات على بيانات التقارير الذاتية للعملاء يعكس قصوراً كبيراً في أدبيات تقييم التوجيه. ويعَدُّ توجيه القادة عملية شخصية للغاية؛ إذ تجعل العميل مصدراً طبيعيًّا للمعلومات، بيد أن الأبحاث السابقة تشير إلى أن الأفراد يميلون إلى تضخيم التقييمات الذاتية بشأن أدائهم. هذا

فضلاً عن أن التحليل البعدي الذي يختبر صحة التقييمات الذاتية أظهر أن هذه التقييمات ترتبط ارتباطاً بسيطاً فقط بالمقاييس الأخرى للمعرفة والأداء. ويشير ذلك إلى أن تقييم سلوك القادة وأدائهم يجب جَمْعُه أيضاً من الآخرين من المساوين لهم في نفس المنصب أو المستوى الوظيفي، الذين تسمح لهم مناصبهم بتقييم سلوك العميل وأدائه (مثل مرؤوسي العميل).

يقدِّم النموذج لأصحاب المصالح الأخرى الفرصةَ لتحديد الأثر الإيجابي للتدخل في تعلُّم الفرد أو سلوكه حتى عندما يكون رد فعل الفرد على هذا التدخل سلبيًّا، أو العكس بالعكس. ويقرُّ النموذج كذلك بأن الهدف النهائي لتدخل التطوير - كما في حالة برامج الإرشاد والتوجيه الرسمية - هو تحسين نتائج المنظمة بصورة ما؛ مثل: زيادة الأرباح، أو تحسين الأداء، أو الاحتفاظ بالموظفين لفترات أطول، أو تقليل التكاليف.

وأخيراً، يقرُّ النموذج أيضاً بأهمية الوقت بوصفه عنصراً رئيساً آخر في العملية. وفي الفصل الثاني، تعرَّفنا على الندرة النسبية للدراسات الطولية. وتكمن صعوبة ذلك في أنه من المستبعد، في الدراسات التي تتبع نهج "العرض السريع"، تحديد النتائج البعيدة.

لكن ما لا يفعله هذا الإطار هو تقديم حل كامل لمشكلة النماذج البحثية المختلفة والتركيز، التي سبق تناولها في الفصل الثاني.

يسعى المدخل الوضعي في تناول التقييم عادةً إلى إثبات وجود علاقة سببية، على سبيل المثال، بين التوجيه وتحسُّن الأداء في العمل، مع محاولة الباحث التقليل من التفسيرات البديلة والمتناقضة لهذا التحسُّن.

أما في نهج دراسة الظواهر، فيحاول الباحث تقييم البرنامج من حيث جوانب الفَهْم الشخصية لأثر التدخل. هذا فضلاً عن أنه ليس من الواضح ما يحدث إذا توصلت مستويات التقييم المتعددة إلى وجود نتائج متناقضة حول فاعلية التدخل. وبالمثل، قد تختلف ردود أفعال أصحاب المصالح المختلفة وتعلُّمها واستجاباتها السلوكية وآثار سلوكياتها على نتائج العمل؛ الأمر الذي يتسبب في النهاية إلى صعوبة قياس النتائج.

وأخيراً، ربما يتمثَّل أهم عيب من عيوب نموذج كيرك باتريك في أنه على الرغم من إتاحته إمكانية إجراء التقييم على مراحل مختلفة، فإنه لا يتلاءم مع التقييم المستمر والتغذية المرتدة خلال

مدة برنامج التوجيه أو الإرشاد. وكما سنرى في الفصل السادس، أدَّى نموذج التقييم هذا أيضاً إلى التحديد المسبق لنتائج التعلُّم المستقلة والمنفصلة عن المتعلم.

نموذج سيرو CIRO:

يعَدُّ نموذج سيرو CIRO أحد نُهُج التقييم الأخرى. ويشمل هذا النموذج الذي وضعه وار وآخرون Warr et al (1978). أربعة مستويات أيضاً:

1- السياق: يشمل جَمْع البيانات حول السياق الذي يحدث فيه تدخل التطوير، بما في ذلك تحديد الاحتياجات.

2- المدخلات: يشمل تقييم المدخلات المستخدمة في التدخل.

3- رد الفعل: استخدام ردود أفعال المشاركين لتحسين العملية.

4- المخرجات: الحصول على معلومات حول المخرجات والنتائج.

وبالمثل، على الرغم من أن هذا النموذج يُولي قدراً أكبر من الاهتمام للسياق الذي يحدث فيه التعليم، يبدو أنه لا يزال يشير إلى طُرق يمكن من خلالها دمج التغذية الراجعة المستمرة في التدخلات. وقد توصلت إسيريال Eseryl (2002) إلى نتائج مشابهة حول الممارسة الحالية في تقييم التدريب، إذ تُقدِّم تصنيفاً مفيداً للتقييم في مقالها حول مداخل تقييم التدريب، حيث تُحدِّد ستة مداخل عامة:

1- تقييم قائم على الأهداف.

2- تقييم غير قائم على أهداف.

3- تقييم الاستجابة.

4- تقييم الأنظمة.

5- المراجعة المهنية.

6- التقييم شبه القانوني.

وتشير إسيريال Eseryl إلى أن أغلبية التقييمات إما تكون تقييمات قائمةً على الأهداف أو تقييمات للأنظمة. وقد أصبح سؤال "لمَن هذه الأجندة؟ " سؤالاً جوهريًّا، شأنه شأن السؤال الجوهري الذي يُثار غالباً في مجال التوجيه والإرشاد المتمثِّل في "لمن الأهداف التي نُقيِّمها؟ " ولا يكون لهذا السؤال إجابة بسيطة بالضرورة. ومثلما نتناول في الفصل السابع، نادراً ما تكون مسألة السلطة مستبعدة، كما أن الأهداف لا تكون دائماً كما تبدو، مثلما نشير في الفصل الحادي عشر.

في حالة تقييم الأنظمة، يمكن أن نكتسب فهماً للعمليات والتدخلات المحددة، لكننا لا يُمكننا التوصل إلى فهم للأثر الفردي. ومع وضع هذه التفضيلات السائدة في الاعتبار، تدعو إسيريال إلى نموذج مُوحَّد لنظرية التقييم:

ثمة حاجة إلى نموذج مُوحَّد لنظرية التقييم وأبحاثه وممارسته، يضع في الاعتبار الطبيعة التعاونية لتقييم التدريب وجوانب تعقيده. ويبدو أن جميع النماذج المتاحة لتقييم التدريب لا تضع في الاعتبار هذين الجانبين للتقييم. فتفتقر النماذج القائمة إلى الشمول، ولا تُقدِّم أدواتٍ لتوجيه المنظمة في أنظمة التقييم وإجراءاته (Eseryl, 2002: 96).

إن نقد التقييم السابق هذا يُنبِئ بأن تقييم جرانت (2012) هو أحدث تحليل لعائد الاستثمار (ROI) في التوجيه. وتحليل جرانت يعَدُّ أكثر انتقاداً لتقييمات التوجيه؛ وذلك للأسباب التالية:

1- التدابير المالية لعائد الاستثمار في التوجيه تتبع عادةً مداخل مختلفة؛ ما يجعل من الصعب إجراء مقارنة بين الدراسات. على سبيل المثال، البعض يُبنَى على تقديرات تحفظية.

2- من الصعب عزو علاقة سببية مباشرة بين التوجيه والعائد المالي.

3- من الأصعب عزو أثر التوجيه على مَن يديرهم المدرِّب.

4- حتى وإنْ كان من الممكن التحكُّم في هذه العيوب، فإن عائد الاستثمار يمثِّل مشكلة؛ لأنه من أجل مقارنة المعدلات بأخرى ينبغي أن تكون عوامل مثل التكاليف وفرص تشكيل النتائج متماثلةً.

5- قد يتمثَّل أثر استخدام عائد استثمار مالي في إثقال عاتق المتدرب لتحقيق عوائد مالية من شأنها التأثير سلباً على التوجيه نفسه.

يؤيد جرانت (2012) استخدام مقاييس الرفاه والارتباط؛ لأنها قد تُقدِّم نظرةً أكثر شمولية لأثر التوجيه باستخدام أدوات أثبتت صلاحيتها، لكن ياتس Yates (2015a, 2015b) تتساءل: ما إذا كان الخطاب المُوضَّح أعلاه قد كان له أثر كبير أم لا. وفي الاستقصاء الذي أجرته ياتسYates لمديري العلاقات العامة، والتطوير التنظيمي، والتعلُّم والتطوير في 69 منظمة كبيرة بالمملكة المتحدة، توصلت إلى أن:

- أكثر من النصف (57. 4%) لا يعرفون عدد الموظفين التابعين لهم، الذين يعملون حاليًّا مع مُوجِّه خارجي.

- أكثر من النصف (57. 4%) لا يعرفون وضع كلٍّ من علاقات التوجيه لديهم.

- 47. 5% لا يعرفون إجمالي النفقات السنوية على المُوجهين الخارجيين.

يبدو أن هذا الافتقار النسبي في التركيز على التفاصيل الدقيقة لمَن يُوجِّه مَن وتكلفة هذا التوجيه يُضعِف من ادعاء جرانت (2012) بأن التركيز الزائد عن اللازم على عائد الاستثمار يُثقل عاتق المشاركين، لكن رد ييتس (2015ب) على ذلك يطرح عملية مكوَّنة من (12) خطوة للتقييم الفعَّال لبرامج التوجيه:

1- تحديد حالة العمل.

2- التحقُّق من الاستعداد الثقافي.

3- التأكيد على التعاقد ومدونة الأخلاقيات.

4- الاتفاق على عملية دقيقة ومتسقة للتوجيه.

5- تحديد مواصفات مثالية للموجه وإعداد مجموعة من الموجهين.

6- إشراك المدير المباشر خلال عملية التوجيه.

7- إعداد السياق من أجل الموجهين.

8- الحرص على الإبلاغ عن المعلومات الإدارية.

9- ربط النتائج بالاستقصاءات والمقاييس الداخلية.

10- الإبلاغ عن المعلومات المتعلقة بالتقييم والمنظمة.

11- العمل في إطار شراكات مستمرة.

12- مشاركة قصص النجاح لزيادة التأييد.

يبدو ذلك محاولة للرد على ما يُعَدُّ عيباً في العملية من جانب المنظمة المعنية. فعلى الرغم من أن امتلاك بنية تقييم واضحة والدمج بالمقاييس التنظيمية قد يكون مفيداً (انظر الفصل الثالث "خلق ثقافة التوجيه والإرشاد ")، من المهم الوضع في الاعتبار أن بحث بيتس (2015 أ، 2015ب) قد أُجري على مؤسسات كبيرة، ويجب فهمه في هذا السياق. فالإرشاد والتوجيه عمليتان اجتماعيتان تعتمدان على المشاركة الفعالة والمساهمة الإيجابية من الأفراد، والسياق الاجتماعي مهم. ومن ثَمَّ، فإن الالتزام الشخصي والمشاركة الشخصية المتأصِّلة في برامج التوجيه أو الإرشاد يعنيان أنه من المهم التعامل مع التقييم بوصفه عملية تطوير متواصلة. وتعَدُّ عواقب التقييم، الذي يكتشف مشكلة ما بعد 12 شهراً من وقوعها، وَخِيمَةً لمستقبل الإرشاد والتوجيه في المنظمة. لذا، على الرغم من المطالبة القوية بالتفكير في الأساس المنطقي لبرنامج التوجيه والإرشاد في المنظمات، ومع وَضْع ذلك في الاعتبار عند تصميم التقييم، فثمة مخاطرة بشكل كبير في نماذج التقييم الخطية - المنطقية. ويرجع ذلك إلى أن هذه النماذج قد تحجب - دون قصد - المدخل التكراري الذي يسمح بالمشاركة الفعَّالة للعديد من أصحاب المصالح.

علاوة على ذلك، ثمة توترات في تصميم البرامج وتقييمها. فمثلما سنتناول في الفصل السابع، تؤثر القوة والمراقبة على برامج التوجيه والإرشاد؛ على سبيل المثال، تفحص دراسة بين - هادور Ben-Hador (2016) فكرة التوجيه بوصفه نوعاً من تقييم الأداء الضمني. حيث أجرت الباحثة بحثها القائم على دراسات حالة متعددة باستخدام تحليل النصوص المتداولة بين المتدربين ومديريهم وموظفي الموارد البشرية في ثماني منظمات. وكشف البحث عن استخدام عملية التوجيه في حد ذاتها لتقييم أداء المسؤولين التنفيذيين، وفي بعض الحالات، كانت تؤثر هذه العملية سلباً على عملية التوجيه؛ ما يُضعِف ضمناً أيَّ تقييم لعملية التوجيه داخل هذه المؤسسات، ويثير بالتالي توتراً بين ما يقوم عليه تبني التقييم وتنفيذه. ويتلاءم ذلك مع الظهور الصريح للقوة الذي لاحظه ويير

وآخرون (2016) في دراستهم الطولية في الولايات المتحدة، والذي أشاروا إليه باسم "التوجيه القائم على الضغط"، حيث استُخدِم التوجيه لتضخيم آليات السلطة الموجودة بهدف تحسين الهدف. وبالمثل، بدا أن هذا التوجيه القائم على الضغط، كما في دراسة بين - هادور Ben-Hador (2016)، يقوِّض الأداء بدلاً من تحسينه؛ الأمر الذي ينتقص بدوره من قدر التقييم الفعَّال.

تتمثَّل إحدى نقاط التوتر الأخرى في تصميم البرامج وتقييمها في الإقرار بأنه ليس كل النتائج الممكنة يمكن أو سوف يمكن التعرف عليها، ومن ثَمَّ قياسها، قبل بدء تدخل الإرشاد أو التوجيه. وبالتالي، يُعزِّز ذلك الحجة القائلة إن التقييم المستمر القائم على التطوير هو أفضل إستراتيجية للوقوف على هذا التعلُّم على مدار حياة البرنامج. وتُعَدُّ دراسة الحالة (4-1) مثالاً على هذا التقييم.

دراسة الحالة (4–1):

تقييم خدمات الإرشاد المُقدَّمة من مؤسسة لندن دينري London Deanery:

تعرض تشادويك - كول وجارفي Chadwick-Coule and Garvey (2009) تقييمهما لخدمة الإرشاد المُقدَّمة من "لندن دينري". بدأت مؤسسة "لندن دينري" في تقديم خدمة لتطوير شبكة من المرشدين المدربين للمتخصصين في الطب وطب الأسنان بلندن في عام 2008. وتتولى المؤسسة تنسيق شبكة المُرشدين وتدريبهم وضمان جودتهم، كما تعمل كوسيط (وسيط دفع) بين المتدرب والمرشد من أجل الوصول إلى مجموعة متنوعة من المتدربين.

كلفت مؤسسة "لندن دينري" وحدة أبحاث التوجيه والإرشاد في كلية شيفيلد لإدارة الأعمال Coaching and Mentoring Research Unit at Sheffield Business School لتتولى عملية تقييم تطويرية أثناء التدريب لممارسات ونتائج خدمة الإرشاد. وأُجري التقييم في الفترة ما بين يناير ويوليو عام 2009. وكان لهذا التقرير ثلاثة أهداف:

- تعزيز فهم فاعلية آليات الشراكة الحالية في تقديم خدمة الإرشاد.
- تحديد الفوائد المحتملة للمشاركين.
- فَهْم أثر الإرشاد وخدمة الإرشاد على المشاركين.

تضمَّن التقييم خمسة عناصر رئيسية، وهي: تحديد نطاق العمل مع أعضاء «لندن دينري» لإنشاء إطار التقييم و"نظرية التغيير" التي يقوم عليها البرنامج، وإجراء مقابلات مع أصحاب المصالح من الموظفين / الممثلين الخارجيين التابعين لمؤسسة «لندن دينري» الذين يشاركون في تحكيم المشروعات من خلال المجموعة الاستشارية للإرشاد، وإجراء استقصاء للمُرشدين والمتدربين من خدمة الإرشاد المقدَّمة من مؤسسة «لندن دينري» من أجل تقييم مدى وفاء الخدمة بغرضها، وإجراء دراسات حالة للعملاء على ثمانية أزواج (من المُرشدين والمتدربين) من مجموعات العملاء والتخصصات المختلفة، ومراجعة وثائق المشروعات المتعلقة بعمليات وإجراءات هيكلة الحوكمة والإدارة بخدمة الإرشاد. ولم يكن الهدف من إجراء التقييم على هذا النحو هو تقديم تقييم ملخص بما إذا كانت مبادرة خدمة الإرشاد من «لندن دينري» قد حقَّقت نجاحاً أم لا بالسرعة والقوة المطلوبتين. وقد تمَّ التوصل إلى أن خدمة الإرشاد من المستبعد أن تتطور بأسلوب متقن أو منطقي أو قابل للتنبؤ به. فاختارت تشادويك - كول وجارفي Chadwick-Coule and Garvey (2009)، بدلاً من ذلك، استخدام نهج "نظرية التغيير" للتقييم. وتضمَّن هذا المدخل محاولة فهم هدف العديد من أصحاب المصالح والتغيير الذي كانوا يحاولون إحداثه، واستخدام هذا المنطق المتعلق بالتغيير (انظر الشكل 4-1) لتوجيه عملية جمع البيانات. وبهذه الطريقة، كان من الممكن تصميم عمليتين لجمع البيانات وتحليلها يعكسان الجوانب المختلفة للمدخل. هذا بالإضافة إلى تنقيح الأسئلة المطروحة والموضوعات الخاضعة للدراسة. وفيما يتعلق بالشركاء وأصحاب المصالح الإستراتيجيين، من الممكن عرض عكس نتائج المنهج الذي تبنَّوه، وماذا حقَّق، وما هي المشاكل التي واجهها.

مناقشة دراسة الحالة:

أشارت تشادويك - كول وجارفي (2009) إلى أن أصحاب المصالح المختلفين داخل هذا البرنامج من المُرجَّح أن يحملوا آراءً مختلفة بشأن ما يعنيه أن يكون المرء "مُرشداً جيداً" أو ما يُمثِّل "إرشاداً جيداً" أو حتى "طبيباً جيداً". فربما عرَّف البعض، على سبيل المثال، المُوجِّه الجديد من حيث مدى امتلاكه للمعرفة، في حين عرَّفه آخرون من حيث امتلاكه خصائص معينة مثل التعاطف والخبرة وغيرها. فكان من المهم، إذاً، إبراز هذه الفلسفات (أو النظريات) المتباينة التي قد تكون متعارضةً؛ لأنها أدَّت إلى انطباعات وتطبيع اجتماعي مختلف للمشاركين في البرنامج.

ومثلما سنتناول في الفصل السابع، ثمة مخاطر في وجود خطاب سائد واحد فقط؛ لأن أصحاب المصالح ذوي النفوذ (مثل جهات التمويل ورُعاة البرنامج) يمكن أن يهيمنوا على التقييم.

لذا، فإن الهدف الرئيس لم يكن تقييم ما إذا كانت نظرية البرنامج الذي تم تقييمه - ببساطة - "صحيحة" أم لا؛ وإنما كان هدف تشادويك - كول وجارفي Chadwick-Coule and Garvey هو فهم الشبكة المعقدة من الحجج والتوجهات والتصرفات التي أسَّست نظرية التغيير فيما يتعلق بهذا التدخل. ومكَّن ذلك الباحثين، إذاً، من اعتبار وجهات نظر أصحاب المصالح المختلفين في الدراسة وآرائهم أنها تُمثِّل العوامل الاجتماعية المتواصلة التي تُقوِّي أو تضعف نظرية التغيير، كما هو مُوضَّح في الشكل (4-1). وبهذا المنطق، حاول الباحثان تكوين "تصوُّر ثري" للتدخل تضمَّن ممارسات العمل والتطوُّر الفردي والأثر على النتائج.

وبوجه عام، كشف التقييم عن أن خدمة الإرشاد لاقت استقبالاً جيداً، وأظهر جميع أصحاب المصالح إجابات إيجابية توافقت مع نظريات التغيير. لكن هذا الإرشاد في التقييم سمح للباحثين أيضاً بتحديد بعض الجوانب التي يلزم تطويرها ووضعها في الاعتبار في المستقبل، مثل: التحديات المتعلقة بالإدارة، والوصول إلى مرشدين خبراء من أجل المرشدين الجُدد، وتدريب المتدربين، وتأثير الضغوط على الميزانيات، وتأثير التغييرات في "لندن دينري".

عنصر التقييم	**خدمة الإرشاد من "لندن دينري": ممارسات العمل**		**قاعدة العملاء: تطوير الأفراد**		**برنامج الإرشاد "لندن دينري": الأثر**	
السلسلة المنطقية الأولية	الحوكمة	نموذج المشاركة	تطوير الأفراد	دعم المتخصصين في الطب وطب الأسنان	المخرجات	النتائج
	تحصل «لندن دينري» على تمويل لتطوير شبكة من المرشدين المدربين من أجل المتخصصين في الطب وطب الأسنان في	تُكلِّف «لندن دينري» بتدريب المرشدين ودعمهم من شركاء تقديم الخدمات، وتعمل كوسيط بين المرشدين والمتدربين.	يعمل التدريب على الإرشاد ودعمه وممارسته على تطوير مهارات المرشدين والمتدربين التي يمكن تحويلها إلى مجموعة متنوعة من ممارسات العمل وسياقاته.	تحصل قاعدة عملاء خدمة الإرشاد على دعم زائد / أفضل في المدخل المرتكز على الأفراد.	يحصل المرشدون والمتدربون على تحسُّن في القدرة/ الأداء، وتحسُّن في مهارات القيادة، وزيادة في التحفيز/الرضا، ويكونون	تؤدي الثقافة المرتكزة على الأفراد إلى نتائج تطوير مُحسِّنة للمتخصصين في الطب وطب الأسنان، ورعاية أفضل للمرضى.

	لندن، مع خضوعها للإشراف من مجموعة استشارية مكوَّنة من العديد من أصحاب المصالح.				فاعلين في تحقيق التغيير.	

شكل (1–4): إطار تقييم نظرية التغيير

لكن الأهم من ذلك كله هو أن التقييم يُقدِّم صورةً ثرية دقيقة للديناميكيات الاجتماعية والتنظيمية المتعددة التي تتضمنها مثل هذه المبادرة، الأمر الذي يُمكِّن بالتالي أصحابَ المصالح الرئيسيين من اتخاذ قرارات مطلعة بصورة أكبر بشأن مستقبل الخدمة، وبالتأكيد بشأن "لندن دينري" نفسها إلى حدٍّ ما.

إن فائدة دراسة عملية التقييم هذه هي أنه، نظراً لثراء الصورة، من الممكن توقُّع بعض التحديات والمشكلات التي يلزم حلها عن طريق تصميم برنامج توجيه أو إرشاد فعَّال.

لقد توسَّعت باحثة دكتوراه تُدعَى سالي لاوسن Sally Lawson في الأساس الذي يقوم عليه التقييم الموضَّح أعلاه. وجادلت بأنه من المهم جدًّا فهم "نظرية" الإرشاد، ومن ثَمَّ نظريات التغيير المرتبطة ببرامج إرشاد معينة؛ من أجل نَقْل وإثبات وتقييم ما نفعله والتعبير عنه.

مَن بحاجة إلى نظرية إرشاد؟ جميعنا، بحسب قول سالي لاوسن Sally Lawson:

يقوم الإرشاد على تقدير الاختلافات الفردية والتعامل معها، ويستند على الإيمان بالأفراد والفاعلية الفردية وقوة التعاون لتحقيق تغيير ذي معنى. وما أنْ تترسخ هذه المعتقدات داخل الإرشاد حتى يتم استخدامها للتأثير في أساليب الحياة والعمل في العالم الواقعي. لكن بالرغم من وفرة المؤلَّفات حول كيفية القيام بـ "إرشاد جيد"، فالتقدُّم المُحرَز بشأن "النظرية الجيدة" - أي التفسيرات السببية الجوهرية بشأن كيفية عملها - محدود (Bozeman and Feeney, 2007).

إن الإرشاد أكثر من مجرد وصفة لتحقيق شيء ما؛ فهو - على سبيل المثال - يتجاوز مجموع أدواته. والتغيير الناتج عن الإرشاد يأتي من المشاركين فيه، وليس من التدخل في حدِّ ذاته،

وإنْ كانت بنية الإرشاد تخلق بيئةً اجتماعية تمكينية يحدث التغيير في إطارها. فيتحقق التغيير من خلال المشاركة الشخصية والتفاعلية في علاقات تطويرية ومحادثات هادفة، وتكون النتائج مُعرَّفة وهادفة بصورة فردية. فكل علاقة فريدة من نوعها، لكنها تتضمن عناصر وروابط تشير إلى الكيفية المحتملة لنجاح علاقات الإرشاد الأخرى على جميع المستويات والمراحل (Megginson et al., 2006). ومن خلال الإقرار بهذا التعقيد، من المفترض إنتاج معرفة جديدة، كنظرية ما، من خلال منهجية تعاطفية متوافقة. وقد أوضحت رسالة الدكتوراه التي أجرتها الباحثة (Lawson, 2017) كيفية عمل الإرشاد كتدخل ونهج داخل برنامج توجيهي. فقُدِّم هذا الإرشاد إلى مجموعة من الممارسين المتخصصين في الصحة والرعاية بوصفه فرصة للتعلُّم والعمل بصورة مختلفة وإحداث فرق. وقد استخدم التقييم منهجية واقعية (Pawson and Tilley, 1997). وقد تمَّ اختياره لقدرته على عكس فلسفة ونهج الشيء الذي كان يُقيِّمه، وقدرته على إنتاج نظرية تحويلية بشأن كيفية عمل الإرشاد من المؤلفات العديدة التي تتناول الإرشاد وآراء الخبراء وخبرات المشاركين فيه. إن الموقف الوجودي في المنهجية الواقعية هو أن العالم واقعي ومُعقَّد ومنظَّم في أنظمة اجتماعية يتفاعل الأفراد فيها ومعها فرديًّا وجماعيًّا. ومن خلال التفكير فيما يمكن معرفته عن هذا العالم، يسعى المدخل الواقعي إلى فهم كيفية عمل التدخلات، ومن ثَمَّ تحسين المعرفة عنها.

لقد مَكَّن تناول الإرشاد من هذا المنظور السببي الباحثةَ من تكييف التعقيد بالتطبيق العلمي، وعند إنتاج نظرية حوله من حيث نجاحه مع مَن وكيف. تحوَّل الانتباه من وجود أو غياب أدوات إرشاد معينة إلى الاستجابات الفردية والتفاعلية لهذه الأدوات، ووضعها في العالم الواقعي وتأثيرها عليه مع تحسُّن فهمها. وقد مكَّنت عملية التقييم الباحثةَ من تحديد الأدوار التي لعبها المرشدون والمتدربون الأفراد في التفاعلات مع بعضهم البعض، والموارد العديدة التي تحمَّل تكلفتها الإرشاد، مع التأثُّر بالظروف التي وجَّهت أفكارهم ومشاعرهم وقراراتهم وأفعالهم. وتنوعت هذه الأدوار بين ما هو شخصي وتفاعلي للغاية وصولاً إلى الأدوار على مستوى المنظمة، بل ومستوى البنية التحتية أيضاً. وأبرزت هذه الأدوار مجتمعةً كيفيةَ انتقال المتدربين والمرشدين إلى نتائج هادفة شملت التعلُّم والتطوير والتغيير. وقد كان تقدير أنماط ظهور هذه العناصر المرتبطة من خلال السياقات والآليات والنتائج المحددة في المؤلَّفات، وتأكيد الخبراء عليها، وتخصيصها وفقاً لما اعتبره المرشدون والمتدربون مهمًّا لهم؛ هو أساس إنتاج نظرية عن الإرشاد، وكانت هذه النظرية ديناميكيةً ومعقدة بالضرورة.

يدرك المرشد المحنَّك أهميةَ تمكين مَن يرشدهم لاستكشاف هذه العمليات بأنفسهم واستخدامها. وهذا جزء من خبرتهم. وما يحتاج إليه مجتمع الإرشاد الأوسع نطاقاً هو الكشف عن هذه العمليات والنماذج على مستوى جماعي، والتعبير عنها كنظرية أو نظريات يمكن التدقيق فيها أو التحقُّق من صحتها أو تعديلها أو دحضها. ويمكن إذاً للنظرية الجيدة دعم الإرشاد الجيد.

تستكشف الأقسام التالية من هذا الفصل هذه التحديات والمسائل بمزيد من التعمُّق.

تصميم البرامج:

الهدف:

أولاً، ومثلما أشرنا من قبلُ في الفصول السابقة، من المهم تحري الوضوح قدر الإمكان بشأن الهدف المرجو من برنامج التوجيه والإرشاد. فقد يكون لدى أصحاب المصالح المختلفين داخل برنامج ما (مثل، كبار المديرين والموجهين والمرشدين والمديرين الآخرين والعملاء) وجهات نظر مختلفة ومتناقضة عن هدف هذا البرنامج. ومرة أخرى، يعود بناء هذا إلى المناقشات السابقة بشأن الطرق المختلفة للتعامل مع أبحاث التقييم. ويميل المدخل القائم على دراسة الظواهر في تناول التقييم - كما حدث في حالة «لندن دينري» - إلى التركيز على استكشاف الآراء الشخصية المختلفة حول الهدف داخل برنامج ما بأسلوب نسبي؛ ويرجع ذلك إلى أن أجندة البحث الوضعي تُركِّز على "اختبار" أو "إثبات" علاقة سببية بين التوجيه و/أو الإرشاد والمتغير المستقل، مثل الأداء التنظيمي. ومن خلال فعل ذلك، ينبغي أن يكون المقيِّم قادراً على عزل تأثير التوجيه والإرشاد على الأداء التنظيمي. بعبارة أخرى، إذا تحسَّن الأداء التنظيمي بعد استخدام التوجيه و/أو الإرشاد كوسيلة تدخل، فلا بد أن يكون المقيِّم قادراً على تجاهل التفسيرات الأخرى المتناقضة لهذا المتغير في الأداء؛ مثل وصول مدير تنفيذي جديد، أو حدوث انتعاش اقتصادي عام، أو أي تدخلات تطويرية أخرى (انظر: Gill et al. , 2010، للاطلاع على ملخص لمشكلات تصميم الأبحاث الأخرى باستخدام هذا المدخل).

إن خطتنا المفضَّلة هي تبني منهج قائم على دراسة الظواهر لفهم الغاية من البرنامج. وهذا المدخل لا يقلل من أهمية الاختلافات في الفهم، لكنه يعترف بها كمصادر لمزيد من الأسئلة التي تؤدي إلى مناقشة أكثر عمقاً واكتمالاً. لكن ما لا يمكن تجنُّبه هو ردود الإجابات المبدئية على

الأسئلة الموضَّحة أدناه التي يتخذ القرارات بشأنها حتماً أكثر أصحاب المصالح نفوذاً، مثل كبار المديرين أو رُعاة البرنامج.

أسئلة تأملية:

- كيف سأعرفُ ما إذا كان البرنامج قد حقَّق نجاحاً أم لا؟
- ما المعايير التي سأستخدمُها لإصدار هذه الأحكام؟
- ما المقاييس التي سأستخدمُها لتقييم البرنامج بناءً على هذه المعايير؟

وقد أشارت كولي Colley's (2003) في بحثها إلى أن "فاعلية" المرشدين والمتدربين المستفيدين من الإرشاد داخل برامج الإرشاد المشاركة تعني أن الغاية من الإرشاد، كما عرَّفتها الحكومة وغيرها من أصحاب المصالح ذوي النفوذ، قد شهدت تغييراً وتقويضاً أساسيًّا على يد أصحاب المصالح الأقل نفوذاً على ما يبدو. من ناحية أخرى، في عمل بيتش وبروكبانك Beech and Brockbank's (1999)، يمكننا أن نرى كيف أدت صور الفهم المختلفة لمضمون الإرشاد وأدوار الأشخاص فيه إلى "خلل وظيفي نفسي اجتماعي" (1999: 24)؛ إذ ظهرت ديناميكيات السلطة (انظر الفصل السابع) بصور غير متوقعة داخل علاقات الإرشاد وبرامجه.

التعيين والاختيار:

ثمة سؤال آخر يمكن إضافته إلى أسئلة التقييم التي نطرحها، وهو "مَن المقصود من البرنامج؟ " "لمن تمَّ عمل البرنامج؟". يثير هذا السؤال عادةً بياناً بشأن الغاية والهدف المرجو من التدخل. لكن مثلما كشف عملنا على "برنامج إرشاد المرضى الخبراء" المموَّل من هيئة الصحة الوطنية بالمملكة المتحدة" "NHS" (Garrett, 2006)، أن الإجابة عن هذا السؤال لا تكون دائماً واضحة، مثلما تُوضِّح دراسة الحالة (4-2).

دراسة الحالة (4–2):

برنامج إرشاد المرضى الخبراء التابع لهيئة الصحة الوطنية بالمملكة المتحدة NHS:

كان الهدف من هذا البرنامج هو الاستفادة من برنامج المرضى الخبراء. فكان ذلك البرنامج الوطني يستهدف تحديد التوفير المالي الهائل الذي يمكن تحقيقه في هيئة الصحة الوطنية بالمملكة المتحدة "NHS" عندما ينجح المرضى في التعامل الذاتي مع حالاتهم المرضية طويلة المدى، مثل: التهاب المفاصل، أو التهاب الدماغ والنخاع المرافق لألم العضلات أو الربو. ويدعو هذا البرنامج المرضى الناجحين في التعامل الذاتي مع حالاتهم المرضية (المرضى الخبراء)، ويُدرِّبهم لتقديم دورات تدريبية حول التعامل الذاتي مع المرض. وقد كان برنامج إرشاد المرضى الخبراء تحوُّلاً جذريًّا بصورة أكبر مقارنةً بهذا النموذج. فقد استُخدم الإرشاد كأداة لتقديم بعض مما تمَّ تعلُّمه من هذه المبادرة إلى الخدمة الصحية. وحدث ذلك من خلال برنامج إرشاد تمَّ فيه تطوير المعلمين الناجحين من المرضى الخبراء ليكونوا مرشدين لمتخصصي الرعاية الصحية، وانطوى ذلك على بعض التحديات على مستوى ديناميكيات السلطة والتعيين والاختيار.

ظاهريًّا، كان البرنامج موضوعاً لمتخصصي الرعاية الصحية (أخصائيي التمريض تحديداً) لمساعدتهم على العمل بصورة أكثر فعاليةً مع المرضى الذين يعانون من حالات مرضية طويلة المدى مماثلة لتلك التي يعاني منها مرشدوهم. ومن ثَمَّ، اتسع مفهوم "خبير" من مسؤول رعاية صحية متخصص، ليشمل أيَّ شخص على معرفة وثيقة بالعيش مع حالة مرضية طويلة المدى أو معتاد على ذلك بصورة يومية. ومن المثير للاهتمام، وما يتفق مع نتائج بيتش وبروكبانك، Beech and Brockbank' (1999) أدى ذلك إلى بعض من عدم الاتساق في توقُّع وفهم ما انطوت عليه علاقة الإرشاد. فرأى البعض من متخصصي الرعاية الصحية أن تواصلهم مع "مريض خبير" حقَّق على ما يبدو مشاركة المرضى والحصول على تغذية مرتدة، ودعوا مرشديهم إلى اجتماعات فِرَق العمل الخاصة بهم. ورأى آخرون أن علاقتهم عكست في بعض الأحيان علاقة المريض بمتخصص الرعاية الصحية، وحاولوا العمل مع المريض على هذا الأساس.

لكن من منظور المرشدين (المرضى)، شكَّلت تجربة تطويرهم كمرشدين تحوُّلاً جذريًّا فيما اعتادوا عليه من حيث تجاربهم السابقة مع هيئة الصحة الوطنية "NHS"؛ فرأى بعضهم أنه بدلاً من أن يكونوا متلقين سلبيين، أعادت هذه التجربة تواصلهم مع جوانب أخرى في شخصياتهم، مع أنفسهم ما قبل المرض، حيث نظروا إلى أنفسهم كأشخاص نافعين وواسعي الحيلة وذوي هدف في الحياة. ومن ثَمَّ، كان البرنامج التجريبي، بعدة طرق، أكثر نجاحاً في تمكين المرشدين مقارنةً بأثره

على المتدربين المستفيدين من البرنامج. وبالتالي، فإن أي محاولة لتقييم البرنامج بناءً على معاييره الأولية ما كانت لتتوصل إلى التعلُّم الذي ظهر في النهاية.

لكن يظلُّ من المهم - بوجه عام - أن يحاول مُنظِّم البرنامج تحقيق بعض الوضوح المبكر بشأن مَن يجب أن يشارك في التوجيه، حتى وإنْ كان من المُرجَّح أن يتغيَّر ذلك مع تقدُّم البرنامج. ويتعلق هذا القرار بالأهلية والمصداقية والإتاحة والحافز. وسنتناول هذه الجوانب في الأقسام التالية.

الأهلية:

إن البرامج التنظيمية تستهلك الموارد؛ لذا ينبغي على رُعاة البرامج اتخاذ قرارات بشأن مَن سيسمحون بمشاركته في عملية التوجيه/ الإرشاد. وعلى وجه التحديد، يجب عليهم تحري الوضوح بشأن معايير القبول كمرشد أو كمتدرب مستفيد من الإرشاد. على سبيل المثال، في أثناء كتابة هذا الكتاب، تُقدِّم إحدى الشركات المُدرَجة في مؤشر فوتسي 100 (FTSE 100) في شمال إنجلترا توجيهاً شخصيًّا خارجيًّا لمجموعة من كبار المديرين الطموحين كجزء من برنامج تطويري يمتد على مدار 19 يوماً، لكن الشركة تتحدث عن توجيه "مستهدف" يتبع نهجاً "تحفيزيًّا" بدلاً من تقديمه للجميع والعمل باستخدام نظام قائم على الطلب. علاوة على ذلك، يعمل مع هؤلاء المديرين مرشد داخلي لدعم تطبيق التعلُّم المستفاد من البرنامج في مكان العمل.

المصداقية:

يُحقِّق التوجيه والإرشاد أفضل النتائج عندما يكون الطرفان مشتركَينِ فيه طوعاً، ويتخذان خيارات فعَّالة بشأن مَن يرغبون العمل معه. لذا، ينبغي أن يكون كل طرف صادقاً مع الآخر من حيث استعداده لاستثمار الوقت في العملية التي تضمُّهما. ويمكن أن يؤدي ذلك إلى منافسة بين أعضاء المنظمة الرئيسيين كمُوجِّهين أو مرشدين، ويشير إلى أنه حتماً لا يمكن لكل شخص الحصول على الشخص الذي يريد العمل معه تحديداً. وقد اشتركنا، قبل بضع سنوات، في تصميم برنامج إرشاد جمعنا فيه كبار المسؤولين التنفيذيين من مؤسسات تصدير خبيرة مع مسؤولين من مؤسسات تصدير أقل خبرة، في إطار مشروع مموَّل حكوميًّا (Megginson and Stokes, 2004)، وكان المتدربون صعاب الإرضاء للغاية في كثير من الأحيان فيما يتعلق بمَن يودُّون العمل

معه (انظر "التوافق" أدناه)، بالإضافة إلى أنهم عادةً كانوا واضحين للغاية من البداية بشأن ما يجب أن يكون مرشدهم قد حقَّق، ونوع الأعمال التي يودُّون أن يكون هؤلاء المرشدون مشاركين فيها. وعلى النقيض من ذلك، كان المرشدون راضين بالعمل مع أي أحد من أي خلفية. ووجد جارفي وجالواي Garvey and Galloway (2002) كذلك أمثلة على ما يُطلقون عليه "صعوبة إرضاء المتدربين" و"عدم اكتراث المرشدين" في برنامج الإرشاد الذي طوَّراه داخل شركة إتش بي أو إس (HBOS plc). ووجد المتدربون أنه، من الناحية العملية، إذا تمَّ التوفيق بينهم وبين شخص ما لا يفي بمتطلباتهم، ظل بإمكانهم الاستفادة من علاقات الإرشاد؛ ومن ثَمَّ، فإن المتدربين كانوا واضحين بشأن ما أرادوه، لكنهم أخطؤوا بشأن أهمية متطلباتهم المسبقة بشأن مواصفات المرشدين.

الإتاحة:

وبناءً على ما سبق، ينبغي على مُنظِّم البرنامج أن يضع في الاعتبار الإتاحة المحتملة للمرشدين/ المُوجِّهين، وللمتدربين المستفيدين من الإرشاد، والمتدربين المستفيدين من التوجيه، وتأثير أي عدم توازن على نجاح البرنامج فيما يتعلق بغايته المعلنة. وفي وقت كتابة الطبعة الأولى من هذا الكتاب، عملنا مع شرطة جنوب يوركشير South Yorkshire Police وبرنامج إرشاد العمل الإيجابي الخاص بها (انظر الفصل الثاني عشر). كان الهدف من البرنامج هو إتاحة التقدم والتطوير داخل المنظمة لمَن كانوا يعانون من سوء التمثيل آنذاك داخل النظام الهرمي للمنظمة. وكان أحد التحديات التي واجهها المرشدون المُدربون حديثاً هو وجود عدد قليل نسبيًّا من الإحالات أو الترشيح الرسمية خلال البرنامج. فنظراً لطبيعة البرنامج السرية، كان المتدربون المستفيدون من الإرشاد يتواصلون مباشرةً مع المرشدين أو يُقدِّم المرشدون عروضاً للمتدربين المحتملين. هذا أيضاً يمثِّل تحدياً من حيث مدى توافر المعلومات حول نتائج البرنامج من أجل تقييمها.

الحافز:

من المهم الوعي بالحوافز الموجودة لدى المرشدين/المتدربين، والموجهين/ المتدربين. وتشير خبرتنا مع العديد من البرامج (Megginson and et. l, 2006) إلى أنه غالباً من الأفضل أن يكون لدى الموجه أو المرشد فكرة واضحة بشأن ما يودُّ اكتسابه من العلاقة، بالإضافة إلى مساعدته المتدربين. على النقيض من ذلك، يمكن للرغبة في "رد الجميل" و"إفادة الآخرين بخبرة ما" أن تشير إلى أن اهتمام الموجه /المرشد بأن يحظى بالإعجاب وبجمهور يحسن الاستماع له

يفوق اهتمامه بالتركيز فعليًّا على ما قد يفعله لمساعدة شركائه في هذه العلاقة بالتوسُّع في برنامجهم. لا يوجد خطأ في الإيثار أو حب المساعدة كدافع لأن يصبح المرء موجهاً أو مرشداً، لكننا توصلنا إلى أنه لو كان ذلك هو الدافع الوحيد، فإن ذلك مؤشرٌ عكسي. ومن الأفضل في كثير من الأحيان أن يكون المرشدون/الموجهون أنفسهم مهتمين بالتعلُّم أيضاً.

التدريب والتطوير لتقديم التوجيه والإرشاد:

ما أن يُتخَذ القرار بشأن الجمهور المُستهدَف بالتوجيه والإرشاد، وتحديد مناهج التعيين والاختيار، من المهم التفكير في مناهج وطرق التطوير. ويشير ميجينسون وآخرون Megginson et al (2006) إلى وجود العديد من الطرق لفعل ذلك. والطريقة التي سنركز عليها هنا هي نهجنا المفضَّل في التطوير القائم على نظرية تطوير البالغين. يستخدم جارفي وويليمسون Garvey and Williamson (2002: 39-40) مصطلح "المنهج المفتوح" لوصف هذا المدخل في التعلم، ويبدو أن الاقتباس التالي يُوضِّح لنا جوهر عمل تطوير التوجيه والإرشاد عن طريق مقارنته أولاً بأسلوب "المنهج المغلق":

إن نوع التعلُّم الذي يتضمنه المنهج «الرسمي» أو «المغلق» يرتبط بزيادة تحكم «المعلم» في المعرفة، ويروِّج لروح النظام والعقلانية ... ونظراً لأن المنهج الرسمي يعتمد بقوة على التقييم والتقويم؛ فإنه يُقدِّم فرصةً أكبر للسيطرة والتوجيه الإداري (Garvey and Williamson, 2002: 39).

يبدو لنا أن هذا المدخل يُفسِّر - لا سيما فيما يتعلق بمبادرات التوجيه والإرشاد الممولة حكوميًّا- الدافع القوي نحو الاعتماد والمعايير الموجودة بين مَن يهتمون بالتوجيه والإرشاد (انظر الفصل الخامس عشر). ويمكن مقارنة ذلك بشكل مفيد مع المنهج المفتوح: وعلى النقيض من ذلك، يضع "المنهج المفتوح" "المتعلم" في موضع سلطة، ويُشجِّع بالتالي التحدي والتساؤل وروح المبادرة العالية والابتكار والإبداع. والمنهج المفتوح يُهيِّئ اجتماعيًّا لروح "الفوضى" (Garvey and Williamson, 2002: 40). ويبدو لنا أن التعريف الأخير لأجندة التعلُّم أكثر اتساقاً بكثير مع فلسفة التوجيه والإرشاد؛ لأنه يضع المتعلم في المركز، كما يصبح مسؤولاً عن برنامج التعلُّم ومتحكماً فيه. لكننا ندرك أن الإشارة إلى الفوضى لا تتناسب جيداً مع الخطاب الحداثي الذي يُعطي

أهميةً كبيرة لكلٍّ من "الفاعلية" و"الكفاءة". ويُلخِّص ماكولي وآخرون McAuleyet al (2007: 54) الحداثة جيداً بقولهم: "يعتمد المدخل الحداثي في التعامل مع المنظمات على الإيمان بأننا إذا تبنينا نهجاً علميًّا عقلانيًّا تجاه الحياة التنظيمية، فيمكن أن تكون منظماتنا ماكينات فعَّالة وذات كفاءة في تقديم الصناعة والأعمال والخدمات العامة".

وحجتنا هي أنه في كثير من الأحيان يكون اتباع نهج المنهج المغلق في تطوير التوجيه والإرشاد، والذي يعود إلى المدخل الحداثي في التعامل مع الحياة التنظيمية، غيرَ فعَّال في تحقيق هدف مُطوِّري المنهج؛ ويرجع ذلك إلى أن مثل هذه المداخل تميل إلى عدم ترك مجال لخبرة المشاركين ومساهمتهم. ومثلما أشار جارفي وويليمسون، من المهم التفكير في الطبيعة القائمة للتعلُّم (Lave and Wenger, 1991)، وفي حالة التوجيه والإرشاد، تمكين المشاركة الثانوية المشروعة في التوجيه والإرشاد عن طريق التعلُّم التجريبي، انظر (Beard and Wilson, 2006 for an analysis of experiential learning).

التوافق:

إن التوفيق بين المُوجِّهين والمتدربين والمرشدين والمتدربين يكون عادةً فوضويًّا وصعباً. ويجادل ميجينسون وآخرون (2006) بأنه من المهم وَضْع عدد من العوامل في الاعتبار عند القيام بالتوافق، كما هو مُوضَّح فيما يلي:

معايير التوافق:

يجب أن تنبع هذه المعايير من فَهْم أوضح للغاية، وتحديد المستهدفين من التوجيه أو الإرشاد. على سبيل المثال، في برنامج التصدير المشار إليه سابقاً ,(Megginson and Stokes) 2004، كان تركيز التوافق منصبًّا على وضع الأشخاص ذوي الخبرة في التصدير مع مَن لا يمتلكون الخبرة. ومثلما سنتناول لاحقاً، لم يكن ذلك
العامل الوحيد.

علاقة الانسجام:

إن جودة العلاقة المنسجمة بين الطرفين مسألة تجاهلتها المؤلَّفات التي تتناول التوجيه بصورة خاصة مثلما سبق أن أشرنا (الفصل الأول). وفي كلٍّ من برنامج التصدير وبرنامج توجيه العمل الإيجابي PAMS المُوضَّحين أعلاه، يبدو أن نجاح التدخل قد اعتمد جوهريًّا على جودة العلاقة.

التوازن بين التشابه والاختلاف:

في كل أعمال التوجيه والإرشاد، من المهم تحقيق التوازن بين وجود اختلاف كافٍ، من أجل إضافة قيمة وتشابه كافٍ بُغية التمكين من حدوث انسجام. ومثلما أشرنا أعلاه، يُشار إلى جودة العلاقة وقوة الوئام بين الفردين على نحو أكثر بكثير في المؤلَّفات التي تتناول الإرشاد مقارنةً بتلك التي تتناول التوجيه، وإنْ كان هذا التوجُّه يشهد تغييراً حاليًّا (Bluckert, 2005). ويذكرنا كذلك عمل كولي Colley (2003) الإرشاد بالمشاركة بأن كل فرد يرغب في أشياء مختلفة من العلاقة، وأن ذلك قد لا يتوافق دائماً مع الأهداف المُعلَنة للبرنامج.

تسويق البرنامج:

يمكن أن يُنظَر إلى التوجيه والإرشاد أحياناً على أنهما خياران "من الجيد توفُّرهما" داخل المؤسسة. لكننا نرى أنه نظراً لأن التوجيه والإرشاد جزءٌ جوهريٌّ وطبيعيٌّ في تطوير البالغين (انظر الفصلين الأول والثالث)؛ لذا يجب اعتبارهما نشاطي عمل محوريين ومشروعين وتضمينهما في المنظمة على هذا الأساس. وفيما يخصُّ المستجدين في التوجيه والإرشاد، من المهمِّ منحهم فرصةً لاكتشاف ما ينطويان عليه قبل المشاركة فيهما. ومن ثَمَّ، فإن تسويق البرنامج أمرٌ مهمٌّ، لكنَّ ثمةَ نهجين رئيسيين يمكن اتباعهما في التسويق، وهما كالتالي.

1- الإطلاق الرسمي ومدخل المبادرة الجديدة:

يتم من خلال ذلك استخدام الآليات المعتادة للترويج لأي تغيير بشكل رسمي ومُنظَّم؛ على سبيل المثال: عن طريق العروض التقديمية، والأوراق الرسمية، وملخصات اجتماعات الفريق. وينطوي هذا على ميزة إضفاء الشرعية على النشاط، لا سيما إذا كان اللاعبون المستفيدون الرئيسيون (انظر الفصل الثامن) يُنظَر إليهم على أنهم مشاركون. ويدعم هذا المدخل تحليل

كلاترباك وآخرين Clutterbuck et al (2012: 15) لبرامج إرشاد التنوُّع الناجحة، حيث توصل إلى نتيجة مفادها ما يلي:

فيما يتعلق بالإدارة والقيادة، تتمثَّل إحدى أهم السمات لمعظم هذه البرامج في احتياجها إلى شخص ما يعمل كمُشجِّع Cheerleader/ قائد حامل الشعلة torchbearer لتحفيز المُوجِّهين والمتدربين والمنظمة، والحفاظ على استمرارية العمل.

لذا، وفقاً لتحليل هؤلاء الباحثين، فإن الرسمية والبناء التنظيمي يدعمان برنامج التوجيه والإرشاد. لكن هذه الرسمية تفرض في الوقت نفسه ضغطاً على الأفراد المشاركين في العملية. ويمكن أن يؤثر ذلك سلباً على روح التطوعية التي يقوم عليها التوجيه والإرشاد، وقد تتسبب الرسمية كذلك في بعض الأحيان في فرض ضغط هائل على التوجيه والإرشاد أنفسهما لحل مجموعة كاملة من القضايا التنظيمية ورفع سقف التوقعات بشكل كبير، انظر (Garvey's case study in Megginson et al. , 2006: 124–33).

2- المدخل العضوي:

يُروَّج في هذا المدخل للتوجيه والإرشاد بطريقة أكثر هدوءًا باستخدام قنوات تواصل أخرى أقل رسميةً، مثل: الرسائل الإخبارية، والتوصية الشفهية، وتجمُّعات استراحة الغداء. واستناداً إلى عمل جاريث مورجان Gareth Morgan's (2006) حول الاستعارات، يتطلب هذا المدخل عادةً مُنظِّمي البرنامج للتفكير في البرنامج ككائن حي بحاجة إلى احتضانه وتنشئته في ظل الظروف البيئية المناسبة. وينطوي ذلك على ميزة تخفيف بعضٍ من الضغط الذي يفرضه مدخل الطرح الرسمي على البرنامج، مع مَنْح الأفراد في الوقت نفسه إمكانية خوض التجربة التي قد تثير اهتمامهم بدلاً من الضغط عليهم للمشاركة. وتُوضِّح دراسات الحالة التي قام بها كلاترباك وميجينسون (2005ب: 45-137) لشركة كي بي إم جي KPMG والبرلمان الاسكتلندي the Scottish Executive هذا المدخل، حيث استنتجا أنه قد ينطوي على عيب مُحتمل يتمثَّل في عدم حصوله على الدعم الكامل من النظام؛ الأمر الذي يمكن أن يتسبب في فشله.

يُقدِّم كتاب كرانويل - وورد وآخرين Cranwell-Ward et al (2004: 68-69) عن الإرشاد قائمةً مفيدة من أدوات الدعم التي يمكن أن يستخدمها أي مُنظِّم مُخطِّط للتسويق لبرنامج

التوجيه أو الإرشاد الذي ينظِّمه. وتشمل هذه الأدوات ما يلي:

- كتيبات: تُوضِّح تفاصيل أهداف المشاركين، والمزايا التي ستعود عليهم، والأدوار والمسؤوليات التي سيضطلعون بها.

- وثائق السياسات / العمليات: تُوضِّح تفاصيل الأهلية، والعمليات التي يشتمل عليها البرنامج، والمحتوى الممكن للاجتماعات.

- مواقع إلكترونية: تُوضِّح التفاصيل التي يشتمل عليها العنصران السابقان، لكنها تربط البرنامج بموارد أخرى أيضاً، مثل النماذج والأسئلة المفيدة والأسئلة الشائعة.

- استخدام النماذج الناجحة: تحديد الأشخاص الذين كانوا موجهين أو مُرشدين أو متدربين واستفادوا من البرنامج.

- ورش عمل إعلامية: جلسات استراحات غداء قصيرة تُعرِّف الناس بالبرنامج.

- البريد الإلكتروني والصوتي: آليات معروفة للاتصال التنظيمي، ويمكن استخدامهما للترويج للبرنامج.

الاستنتاجات:

في هذا الفصل، اخترنا التركيز في التحليل على برنامج التوجيه والإرشاد نفسه. ومع رواج نشاط الإرشاد والتوجيه وانتشار شعبيتهما في المنظمات وخاصة التوجيه، فإنه يمكن ملاحظة أن التقييم وعائد الاستثمار قد أصبحا من موضوعات النقاش الشائعة، خاصة في المؤلَّفات التي تُركِّز على الممارسين. ومثلما أشرنا في هذا الفصل وفي الفصل الثاني، من المهم تأمُّل الأساس المنطقي لإجراء مثل هذه التقييمات وتحري الوضوح بشأنها. علاوة على ذلك، فإن المدخل المتبع في التقييم له آثار جوهرية على تصميم البرنامج، ويجب التفكير فيه قبل أي شيء آخر.

يتمثَّل موقفنا المفضَّل من التقييم في أنه عملية تعاونية متواصلة. وإذا عبَّرنا عن ذلك بمصطلحات المنهجية، فإنه أكثر شبهاً بالبحث العملي. يلخِّص جيل وجونسون Gill and Johnson (1997: 76) هذا المدخل جيداً بقولهما:

من الواضح، إذاً، أن البحث الإجرائي نهج مهمٌّ في دراسة الأعمال والإدارة، خاصةً بالنظر إلى هدفه المُعلَن المتمثِّل في خدمة كلٍّ من اهتمامات المديرين التطبيقية وتعميمها بشكل فوري وإضافتها إلى النظرية. ويأمل معظم الباحثين الذين يتبعون هذا المدخل في القيام بعمل مفيد على الفور، والابتعاد في الوقت نفسه عن الحالات المحددة كي يمكن استخدام أبحاثهم على نطاق أوسع.

من المؤسف - من وجهة نظرنا - أن العديد من مشروعات تقييم التوجيه والإرشاد الممولة حكوميًّا ترفض على ما يبدو هذا المدخل، وتُفضِّل اتباع إستراتيجية تقييم أكثر وضعيةً بدلاً منه. ويميل هذا المدخل الأخير إلى التأكيد على الفصل بين المقيّم وما يتم تقييمه؛ الأمر الذي يمكن - في رأينا - أن يؤثر سلباً على الفَهْم العميق لما يحدث في إطار تعقيدات برنامج التوجيه والإرشاد. ومن الأمور المهمة أن تقييم أي برنامج توجيه وإرشاد تجريبي في نهاية فترة حياته يعني عدم استفادة مُنظِّم البرنامج والمشاركين فيه والمؤسسة بالكامل من التقييم حتى نهايته، بينما في الواقع كان من الممكن تحسين خبرة جميع المعنيين الذين استخدموا مداخل أكثر تعاونيةً. ومن ثَمَّ، يمكن أن يؤدي ذلك إلى التأثير على سلوك مُنظِّمي البرنامج بجَعْلهم يحرصون على الظهور بمظهر مَن يُحقِّق الأهدافَ المرجوة على حساب تحديد التعلُّم الناجح الذي يمكن أن يتحقق من البرنامج.

علاوة على ذلك، أشرنا أيضاً - باستخدام نموذج كيرك باتريك Kirkpatrick (1959) للتقييم - إلى أنه بالإضافة إلى تبنِّي مدخل تقييم مستمر، فثمة بعض الحجج القوية المؤيدة للتوسُّع في التقييم ليمتد على مدار فترة زمنية طويلة، كي يقف على الآثار المترتبة على تعلُّم المشاركين وسلوكياتهم وأثره على نتائج المنظمة.

استناداً إلى خبرتنا في إجراء التقييمات، حاولنا من خلال اتباع أسلوب البحث العملي تحديد التحديات الأوسع نطاقاً المتعلقة بتصميم البرنامج، والتي نتجت عن عملنا وعمل الآخرين. ونُقدِّم هذه المعلومات إلى مُنظِّمي البرامج والممارسين، بالإضافة إلى الباحثين الآخرين؛ أملاً في أن تعود عليهم بالنفع في تحقيق فهم أعمق للتوجيه والإرشاد. وسنُعيد تناول هذه المسائل والموضوعات على مدار الكتاب.

التوجُّه المستقبلي:

نحن نُحاجج بأن مَن يموِّلون الأبحاث ويدعمونها في مجالي التوجيه والإرشاد ينبغي عليهم إدراك الطبيعة السياقية القائمة لهذا النشاط. ونتنبأ بأنه مع استمرارية تزايد الأبحاث في هذا المجال، سينشأ مدخل أكثر تعقيداً وتأملاً في تصميم البرامج وتقييمها. ومن العوامل الجوهرية في هذا المدخل إدراك أثر عملية التقييم نفسها على النتائج. ونتنبأ أيضاً بأن برامج التوجيه والإرشاد التنظيمية ستصبح أكثر اتساقاً وارتباطاً بمبادرات التطوير القائمة داخل المنظمة، وسيكون لذلك بدوره آثاره على كيفية فَهْم التقييم من حيث نطاقه وحجمه.

نشاط:

تخيَّل هذا السيناريو: أُتيحت لك الفرصة للعمل كمستشار في مجال التوجيه والإرشاد في شركة إنشاءات، حيث نمت الشركة بشكل ملحوظ في السنوات الخمس الماضية، وخطَّطت لتقليل عدد الموظفين خلال السنوات الخمس القادمة. وقد كان هذا نتيجة لإستراتيجية الاستحواذ، فقد أصبحت المجموعة مكونة من 15 شركة صغيرة، كل واحدة مختلفة عن الأخرى بحسب منطقتها المحلية. ولكن الإدارة تعتقد وجود مشكلة في الاتصال، ووجود فجوة ثقافية بين هذه الشركات الصغيرة؛ ويعود ذلك إلى عدم حصولها على مميزات العمل كمجموعة كبيرة، وبالأخص عند وجود خبرات ومعرفة في بعض هذه الشركات الصغيرة، وتحتاج إلى نشر ومشاركة. ويُعتقَد بأن الإرشاد طريقة لتحقيق ذلك. ولكن العديد من الشركات تمتاز بثقافة ذكورية، وتعتقد أن طلب المعونة يعبِّر عن الضعف. وثمة قلق بأن ذلك سيكون ضد برنامج الإرشاد.

- كونك مستشاراً، ما الخطوات التي يمكن القيام بها فيما يتعلق بتصميم البرنامج حتى تضمن نجاحه؟

- كيف يمكن تقييم نجاح البرنامج؟

الأسئلة:

- كيف يمكن أن تعرف ما إذا كان برنامج التوجيه /الإرشاد قد حقَّق نجاحاً؟

- مَن يستهدف برنامج التوجيه /الإرشاد؟

- ما المعيار الذي تستند إليه في التحكيم؟

قراءات إضافية:

للحصول على تحليل عميق لتقييم البحث النوعي، انظر:

Creswell, J. (2012) Qualitative Inquiry and Research Design:
.Choosing among Five Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage

للمهتمين بشكل خاص بالبحث الإجرائي كوسيلة للتقييم، انظر:

) ‘Participatory actionOzanne, J. L. and Saatcioglu, B. (2008
for a strong example of how 439,–‘,Journal of Consumer Research, 5: 423
this might be planned and conducted.

من أجل الحصول على نظرة عامة على القضايا الرئيسية في تصميم برنامج الإرشاد، اقرأ:

‘Designing mentoring schemes for Stokes and Merrick’s
organizations’Chapter 11) in J.Passmore, D. B. Peterson, and T. Freire,
(eds) (2013) The Psychology of Coaching and Mentoring. Chichester: John
-216.Wiley, pp. 197

5

نظرة عامة على الفصل الخامس

يتناول هذا الفصلُ مجموعةً واسعةً ومتنوعةً من النماذج ووجهات النظر المختلفة في التوجيه والإرشاد، ونهدف في هذا الفصل إلى توضيح مدى عمق واتساع المجال، واستكشاف بعض الافتراضات التي تدعم النماذج والمناهج المختلفة. ولا يعَدُّ هذا استكشافاً مُفصَّلاً للنماذج ووجهات النظر، ولكننا نُحاول أن نمسك جوهر كل منهج من أجل طرح المزيد من الأسئلة البحثية الممتعة حول الإرشاد والتوجيه كمجالات للنظرية والتطبيق. وفي الطبعة الثالثة من الكتاب، تمَّ تضمين ثلاثة أمثلة لدراسة الحالة؛ واحدة تعَدُّ جديدةً في مجال الإرشاد - وهي الإرشاد الذاتي، والثانية تعكس الاتجاه المتزايد نحو برامج التوجيه الداخلي في المنظمة، والثالثة مثال على نموذج التوجيه بين المنظمات.

الفصل الخامس

نماذج ووجهات نظر في التوجيه والإرشاد

المقدمة:

يشير ميجينسون وكلاتترباك Megginson and Clutterbuck (2005 a) إلى أن مناقشة قضايا التقنيات في التوجيه والإرشاد قد تكون مختزلةً وتؤدي إلى مدخل ذي صيغة جاهزة في الممارسة. ويشير هذان الباحثان أيضاً إلى أن البعض يرون أن اتباع نموذج أو إطار معين يناقض العُرف الإنساني الذي يُمثِّله التوجيه والإرشاد. فيمكن أن يُثبِّط ذلك من شعور التعاطف والعطاء، لكنهما يجادلان بأن ثمة آخرين يرون أن وجود إطار مفاهيمي يوجِّه ممارستهم أمرٌ مفيدٌ، ولا يمنع بالضرورة إقامة علاقة إرشاد وتوجيه صادقة وهادفة. ومع الوضع في الاعتبار هذه الآراء المختلفة والمتساوية في مشروعيتها وربطها بالفصول الأخرى في هذا الكتاب، نطرح في هذا الفصل مناقشة لهذه القضايا.

المنهجية:

لقد كتبنا هذا الفصلَ بالاستعانة بالأدبيات السابقة وعمليات بحث عامة على الإنترنت وخبراتنا؛ من أجل الكشف عن التنوُّع والتعدُّد الكبير في نماذج الإرشاد والتوجيه. ونظراً لمحتوى هذا الفصل، فليس من الممكن تقديم حالة دراسية لكل نموذج مُقدَّم، لكنَّ الحالات الثلاث التي تضمنتها هذه الطبعة الثالثة لأول مرة تُلقي الضوءَ على نهج متغير في الإرشاد والتوجيه؛ ومن ثَمَّ تستحق إفراد مساحة مناسبة لها.

يوجد العديد من المداخل المختلفة للإرشاد تظهر في عمليات البحث بكلٍّ من قواعد بيانات المعلومات الأكاديمية ومحركات بحث الممارسين. ونلخِّص فيما يلي بإيجاز بعضاً من الآراء والنماذج الأساسية أو السائدة، بدءاً من نماذج التوجيه ثم الإرشاد، ونفحص بعضاً من هذه النماذج بمزيد من التفصيل مع التقدُّم أكثر في الفصل. ونُشير إلى أن التوجيه قد تمَّ تناوله كعلامات تجارية مختلفة، في حين يرتبط الشكل الذي يتخذه الإرشاد عادةً بالهدف منه وسياقه الاجتماعي، والذي نُشير إليه باسم "الأنماط" "Modes". وتشير كوكس وآخرون Cox et al (2014)، في كتابهم عن التوجيه، إلى هذه الأنماط بوصفها سياقات، مع الإشارة إلى مفهومنا عن العلامات التجارية بوصفها أصنافاً. لكنَّ هذا الدليل يبدو أن له هدفاً مُماثلاً لهدف هذا الكتاب، من حيث تمكين القارئ من مقارنة النماذج والمداخل المختلفة. وفي سياق مُماثل، يتناول باسمور وآخرون Passmore et al. (2013: 6)، في كتابهم عن الجانب النفسي للتوجيه والإرشاد، نظريات ونماذج وقضايا بهدف منح القُرَّاء "فهماً كاملاً لعمق ونطاق الأدبيات في مجال الموضوع محل دراستهم.

المداخل المُتبَّعة في التوجيه:

المداخل الأساسية:

مثلما أشرنا أنه سيحدث في الطبعة الأولى من هذا الكتاب، فقد ازدادت بشكل ملحوظ أعداد العلامات التجارية في مهنة التوجيه. وقد ذكرنا في الطبعة الأولى، أن المداخل الملخصة أدناه هي التي لها على ما يبدو نصيبٌ كبير من اهتمام الممارسين وتطبيقهم من ناحية، وقاعدة كبيرة من الأدلة البحثية من ناحية أخرى:

- التوجيه الرياضي: مثلما ذكرنا في الفصل الأول، يُمثِّل هذا النوع من التوجيه أحدَ الجذور التقليدية للعديد من المداخل الأخرى المتبعة في التوجيه.

- التوجيه الحياتي: ويعَدُّ هذا نهجاً شموليًّا للعمل مع الآخرين. وقد وجدنا، مثلما ذكرنا في الفصل الأول، إشارةً إلى التوجيه الحياتي من القرن التاسع عشر، لكنه يعود كذلك إلى الاستشارة المركِّزة على الشخص.

- توجيه المسؤولين التنفيذيين: على الرغم من أن هذا المدخل موجَّه - بالسوق market-driven، فإنه ينشأ كمجال مميز له علاقة قوية بمدخل توجيه الأقران والرعاة.

- توجيه الفِرق: لقد أصبح هذا المدخل المستقى من نماذج التيسير والتعلُّم العملي مجالاً شائعاً على نحو متزايد، ومتحدياً المدخل الثنائي التقليدي للإرشاد.

- التوجيه الموجز/ المرتكز على الحلول: ترجع أصول هذا المدخل إلى الاستشارات العلاجية، ويتضمن تدخلاً متمحوراً حول الأهداف ومحدود الوقت.

لكننا يمكن أن نُضيف إلى هذه المداخل بعضَ الأصناف الأخرى التي تُعرَف الآن بأنها مداخل توجيه مميزة:

- التوجيه السلوكي المعرفي: ترجع أصول هذا المدخل إلى العلاج السلوكي المعرفي، ويركِّز على مواجهة الأفكار السلبية التلقائية والأخطاء الفكرية التي تعوق الأداء الشخصي الفعَّال.

- التوجيه الجشطالتي Gestalt: يركِّز هذا المدخل، الذي يستند إلى العلاج الجشطالتي، على استكشاف المكان والزمان الحاليين باستخدام الوعي المتزايد للعميل لتعزيز النمو والتعلُّم.

- التوجيه السردي: يُركِّز هذا المدخل على استخدام القصص والخطابات الخاصة بالعميل حتى يمكن تطويره.

- التوجيه النفسي الإيجابي: ويُعَدُّ هذا النوع خروجاً عن المداخل المتجذرة في النماذج النفسية العلاجية التقليدية، ويركِّز على العمل مع نقاط قوة العميل وما ينجح بالفعل معه من أجل تعزيز نموه وتعلُّمه.

تجدر الملاحظة هنا أنه من بين المداخل التسعة الموضَّحة فيما سبق، ترتبط ستة نُهُج منها بخطاب الخبير النفسي الذي أشار إليه ويسترن (2012). ويشير ذلك إلى أن خطاب الخبير النفسي سائد في التوجيه، مثلما ناقشنا في الطبعة الثالثة من الكتاب.

مداخل أخرى للتوجيه:

يوجد عدد من المداخل الأخرى التي عثرنا عليها إما عن طريق جوجل Google أو في كتب ألَّفها مُوجهون ممارسون. وتشمل هذه المداخل: التوجيه التعاوني الفعَّال coactive coaching (Kimsey-House et al. , 2011)، والتوجيه الأنطولوجي Ontological

coaching، والتوجيه المتمحور حول الأشخاص Person-centred coaching (Joseph, 2010; Gregory and Levy, 2013)، والتوجيه الوجودي existential coaching (Sieler, 2003)، والتوجيه ما وراء الشخصي Transpersonal coaching (Brantley, 2010; Rowan, 2010)، وتوجيه البرمجة اللُّغوية العصبية NLP coaching (Hayes, 2008).

إنَّ كلَّ هذه المداخل الموضَّحة أعلاه وغيرها من المداخل غير المذكورة هنا تُمثِّل مداخل جديدة ومميزة للإرشاد من جانب مُصمِّميها، لكنها لمَّا تنتشر بعدُ بصورة كبيرة خارج إطار هؤلاء المصمِّمين لتُصبح ممارسات مميزة في التوجيه. ولا يعني ذلك أنها لن تصبح كذلك بمرور الوقت. لكنه من الجدير بالملاحظة أن انتشار المداخل المتبعة في التوجيه تعكس فرضية الاستغلال التجاري التي أشرنا إليها من قبلُ في الفصل الأول.

نظراً لضيق الحيز المتاح، نُركِّز الآنَ انتباهنا على المداخل التي تجاوزت نطاق فرد أو فردين، وصار لها نظرية سائدة وخطابات عملية.

التوجيه الرياضي:

مثلما جادلنا من قبلُ، ربما يكون التوجيه الرياضي صاحب أطول تاريخ في كونه جزءاً من الخطاب الحديث عن التوجيه. ويبدو أن المؤلَّفات الأكاديمية حول التوجيه الرياضي تتناول ثلاثة جوانب أساسية:

1- الوقاية من الإصابات / تحليل المخاطر (e. g. Blitvich et al. , 2000).

2- تحليل النشاط الحيوي للتقنيات الرياضية (e. g. Post, 2006).

3- أداء أو تطوُّر الموجِّهين الرياضيين.

تُعَدُّ الفئة الأخيرة هي الأكثر إثارةً لاهتمامنا من حيث تطوير فهمنا للافتراضات التي يقوم عليها التوجيه الرياضي. وتشمل هذه الفئة مجموعةً من الأبحاث التي تركِّز على التزام الموجهين والمتدربين (e. g. Hollembeak and Amorose, 2005; Turner and Chelladurai, 2005). ويمكن وصف هذه الفئة بمدخل علم النفس الرياضي المتبع في التوجيه. ومن الجدير

بالملاحظة أن الكثير من هذه المؤلفات القائمة على أبحاث (كما هو الحال في تطبيقات أخرى لعلم النفس) تُوظِّف أساليب استقصاء إحصائية باستخدام أحجام عينات كبيرة (انظر الفصل الثاني للاطلاع على تحليل للأبحاث في التوجيه والإرشاد). وتوجد بعض الدراسات التي توظِّف أساليب نوعية. على سبيل المثال، تتناول دراسة إروين وآخرين Irwin et al (2004) أصول ممارسة التوجيه لدى مُوجهي الجمباز المتميزين في المملكة المتحدة. وقد توصلت دراسة إروين وآخرين (2004: 237) إلى نتيجة مثيرة للاهتمام، مفادها أن "أهم مورد حدَّده المشاركون هو مرشدو الموجهين". وكان هذا الحال لنسبة 91% من الموجهين المختارين للدراسة. وعلى الرغم من طرحهم مسألة الأساليب التي يتعلَّم بها الموجهون، فيبدو أنهم لم ينقدوا ممارسات التوجيه الرياضي. لكنَّ ثمة كُتَّاباً مثل جونز ووالاس Jones and Wallace (2005: 121) يطرحون أسئلةً حول الافتراضات الأساسية للتوجيه الرياضي. ينصُّ أحد هذه الافتراضات على أنه بالرغم من الطبيعة المعقدة للتوجيه الرياضي، فإن المؤلَّفات ذات العلاقة نظرت عادةً إلى التوجيه من منظور عقلاني، أي "المعرفة المتتابعة" من المفترض أن يتقنها الموجهون. يعارض جونز ووالاس Jones and Wallace (2005: 121) هذا الافتراض على أساس أنه غالباً يُقدِّم النُّصح للموجهين، الأمر الذي "لا بأس به من الناحية النظرية"؛ لكنه "يتجاهل التوترات والأزمات الاجتماعية العديدة التي تتسم بها ممارساتهم". وعلى الرغم من إدراكهما أهمية الممارسة المتعاقبة والالتزام (من جانب المتدربين) في الرياضة، فإنهما يجادلان كذلك بأن الاعتماد المفرط على هذا المدخل يتجاهل قضايا معينة، مثل: الغموض، وأهمية انعكاس التوجيه على العمل، وتنوُّع الأهداف في الرياضة. لكنهما يقترحان تبنِّي صورة التوزيع الموسيقي المجازية في مجال التوجيه الرياضي. ويشير ذلك إلى أن الموجهين "من المستبعد أن يتمتعوا بحرية التصرف سواء في اختيار أهداف التوجيه أو تحديد كيفية تحقيق هذه الأهداف مع ما تتضمنه من مسؤوليات "، لكن مدخلهما يؤكد على فعالية "الرياضيين المعارضين" (أي الاستقلالية أو القوة الشخصية) من خلال "التشجيع والحوافز" أكثر عادةً من "تحديد إطار فعاليتهم من خلال العقوبات" (Jones and Wallace, 2005: 129).

تقترح دراسة بوتراك وآخرين Potrac et al (2002) عن أحد مدربي كرة القدم بالدوري أن المدخل التوجيهي العقلاني المتبع في التوجيه الرياضي يبحث في رغبة المدرِّب في الحفاظ على احترام لاعبيه له. ومن خلال الحالة التي ذكرتها الدراسة كمثال، يقترح الباحثون أن نهج التوجيه

في هذا السياق يكون توجيهيًّا، مع فرض الموجه رأيه على لاعبيه بشأن الكيفية التي يجب لِعْب الكرة بها.

ومَن أخذوا مفاهيم التوجيه من مجال الرياضة وحاولوا تطبيقها في سياقات أخرى يعارضون هذا المدخل المتحكم. على سبيل المثال، يستند كتاب داوني Downey (2003) بقوة إلى مفهوم تيم جالوي Gallwey, Downey (1997) اللُّعبة الداخلية"inner game". وفي هذا الإطار، يكون دور الموجه هو مساعدة اللاعب في التغلب على خوفه وسلبيته. ويُسمِّي داوني (2003)، متبعاً في ذلك جالوي، هذا الخوف "تدخلاً"، ويشير إلى أن التوجيه يجب أن يتيح التركيز على أداء المهمة بدلاً من التركيز على الخوف من الفشل. ويتضمن هذا المدخل التركيز على "الذات الثانية"، وهي جانب من الذات يتسم بالتركيز الهادئ والاستمتاع والثقة. وعلى الرغم من أن داوني (2003: 24) لا يرفض مفهوم التوجيه رفضاً تاماً، فإنه يجادل بأن "السحر يكمن في عدم التوجيه". علاوة على ذلك، يطرح داوني (2003: 57) كذلك مسألة نية الموجه عند طرحه الأسئلة أو قيامه بتدخلات:

في التوجيه (...) يكون فهم نية المرء في أي لحظة عاملاً أساسياً في أن يصير فعَّالاً. وعندما أسألُ مُوجهين مستجدين عن الهدف من سؤال ما، أحصل على العديد من الأجوبة المختلفة. وفي أغلب الأحيان، يشيرون إلى حاجة الموجه إلى إيجاد الحلول والإصلاح والمعالجة والتصرف على نحو صائب والسيطرة على الأمور.

نعتقد أن رأي داوني (2003 : 57) في الموجه في دراسة بوتراك وآخرين Potrac et al (2002) قد يتمثَّل في أن ذلك الموجه يسعى إلى تحسين وضعه بدلاً من مساعدة المتدربين الخاضعين لتوجيهه في أن "يصيروا أكثر وعياً أو تمسُّكاً بالمسؤولية".

أسئلة تأملية:

- ما التوازن المناسب بين نشاط التوجيه المهيكل وفاعلية المتدرب الفردية؟

- إلى أي مدى يجب أن يؤثر سياق علاقة التوجيه على طبيعة العلاقة بين الموجه والمتدرب؟

التوجيه الحياتي:

مثلما أشار جرانت (253 :2003)، "لدى الجمهور العام تعطُّش للأساليب والعمليات التي تُحسِّن الخبرة الحياتية وتُيسِّر التطوُّر الشخصي". وقد انعكس ذلك في التوجيه، لا سيما في مجال التوجيه الحياتي. والبحث البسيط عن كلمة "توجيه" بالإنجليزية يمنحنا ما يزيد عن 251 مليون نتيجة، في حين أن البحث عن "التوجيه الحياتي" يكشف عما يزيد عن 74 مليون نتيجة؛ مما يشير إلى أن هذا المجال يشهد نموًّا. وفي مقال ماكينتوش McIntosh (2003) عن التوازن بين العمل والحياة، يشير هذا الباحث إلى أن أحد دوافع التوجيه الحياتي هو التركيز على عدم التوازن النسبي الذي يعاني منه العديد من الناس بين الحياة والعمل. ويجادل ماكينتوش بأن التوجيه الحياتي يمثِّل وسيلة لاستعادة هذا التوازن.

لكن بالمقارنة، لا يكشف البحث في قاعدة بيانات الدوريات الأكاديمية "سويتس وايز" SwetsWise سوى عن 136 نتيجة مختلفة لـ" التوجيه الحياتي" من بين 42 مليون مقال متاح بالدوريات. ويشير ذلك إلى أنه على الرغم من القدر الهائل من الاهتمام الدارج بالتوجيه الحياتي، فلا تزال هناك قاعدة بحثية غير متطورة نسبيًّا لدعم هذا الاهتمام.

ثمة استثناءات لذلك. فاستجابةً للنقص النسبي للأبحاث، أجرى ستايل وبونيويل
Style and Boniwell (2010) دراسة لتدخل توجيه جماعي في المملكة المتحدة. ومن خلال العمل مع مجموعات ضابطة وتجريبية (العدد = 40)، توصلا إلى أن التدخل التوجيهي الجماعي قد زاد على نحو كبير من شعور المشاركين بالرفاه والسعادة بناءً على قياس هذا الشعور في اختبارات نفسية موثقة متعددة. وتوصلت دراسة جرانت (2003) السابقة كذلك إلى وجود أدلة تجريبية أولية على أن برامج التوجيه الحياتي يمكنها تيسير تحسين الأهداف، وتحسين الصحة النفسية، وتعزيز جودة الحياة؛ لكنه أشار إلى أن هذه النتائج ليست حاسمةً عن طريق الإشارة إلى أن هذه كانت نجاحات تمَّ الإبلاغ عنها ذاتيًّا من جانب أفراد يركِّزون على الأهداف ولديهم دوافع قوية بالفعل دون استخدام مجموعة ضابطة. كما أن هذه الدراسة لا تزال إحدى الدراسات التجريبية القليلة عن التوجيه الحياتي. ومن الجدير بالاهتمام في هذه المرحلة ملاحظة محتوى الفصل الحادي عشر حيث تُطرَح التساؤلات بشأن مفاهيم توجيه الأهداف.

وتطرح دراسة جرانت Grant بعضَ جوانب التمييز المفيدة بين التأمل الذاتي واكتساب رؤية متعمقة، فيرى أن التأمل الذاتي يتعلق بمتابعة أداء المرء وفَهم سلوكه ودوافعه؛ لكن اكتساب رؤية متعمقة هو "عملية تأمل مرتبطة بتحقيق الأهداف" (2003: 260). في دراسة سابقة، توصَّل جرانت وآخرون (2002) إلى أنه عند دراسة تأثير كتابة المذكرات، تمتَّع الأفراد الذين واظبوا على كتابة المذكرات بمستويات أعلى من المعرفة الذاتية، لكن تحرُّكهم نحو تحقيق الأهداف كان أقلَّ. في الواقع، يشير جرانت (2003: 265) إلى أن مَن يكتبون مذكراتهم كانوا "عالقين في عملية التأمل الذاتي" أو ما يمكن أن نُطلق عليه "شلل التحليل"، بدلاً من اكتسابهم رؤية متعمقة وقيامهم بتغيير سلوكي لبلوغ أهدافهم.

أسئلة تأملية:

- ما أفضل العمليات التي تسمح بتحقيق الأهداف؟

- هل تحقيق الأهداف، مقارنة بالمعرفة الذاتية، هو الغرض الأساسي للتوجيه والإرشاد؟

توجيه المسؤولين التنفيذيين:

ربما يكون توجيه المسؤولين التنفيذيين الفرعَ الأكثر عُرضةً للاستغلال التجاري للتوجيه، لا سيما في المنظمات الكبيرة. ويدعم ناتال وديامنتيه (Natale and Diamante 2005: 362) هذا الرأي في السياق الأمريكي، إذ يقولان: إن " المؤسسات الريادية، مثل: ألكوا، والهلال الأحمر الأمريكي، وإيه تي آند تي، وفورد، ونورثويسترن ميوتوال لايف، وثري إم، وشركة خدمة الطرود المتحدة Alcoa, American Red Cross, AT&T, Ford, Northwestern Mutual Life, 3M and United Parcel Service؛ تقدم توجيهاً للمسؤولين التنفيذيين كجزء من برامج التطوير والإنتاجية الخاصة بها. وتُقدِّم مؤسسات أخرى، مثل موتورولا وآي بي إم Motorola and IBM خدمات التوجيه للمسؤولين التنفيذيين بصورة منتظمة".

ويُعَدُّ استقصاء جوو Joo (2005) للمؤلفات التي تتناول توجيه المسؤولين التنفيذيين مفيداً للغاية في تحديد بعض الأنماط المميزة. وقد تضمَّن هذا العمل تحليل 78 مقالاً عن توجيه المسؤولين التنفيذيين، وتصنيف هذه الدراسات. ويجادل جوو Joo (2005) بأن المؤلَّفات، استناداً إلى العينة التي فحصها، يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات مختلفة:

1- تعريفات الممارسة وتسمياتها.

2- وصف منهجيات محددة لتوجيه المسؤولين التنفيذيين.

3- دراسات حالة لتوجيه المسؤولين التنفيذيين.

تبدو، بالتأكيد، هذه الفئات متماشيةً مع ما توصَّلنا إليه في استقصائنا لهذه المؤلفات.

استنتج جوو، شأنه شأننا، أن العمل البحثي الذي يتناول توجيه المسؤولين التنفيذيين قليلٌ نسبيًّا (11 مقالاً فقط من بين 78 مقالاً)، على الرغم من "وجود عدد من دراسات الحالة التي تعرض حالات نجاح لتوجيه المسؤولين التنفيذيين" (Joo, 2005: 465). وعلى الرغم من وجود بعض المراجعات المهمة لمجال توجيه المسؤولين التنفيذيين منذ عمل جوو (e. g. Bono et al., 2009; Smith and Brummel, 2013)، فلا يزال هناك على ما يبدو نقص نسبي في الأبحاث التي تتناول توجيه المسؤولين التنفيذيين. ويُقدِّم جوو Joo مساهمات مهمة في جوانب عدة (على سبيل المثال: التعريف، التمييز بين مداخل الاستشارة والتوجيه)، ولعل من أكثر المفاهيم التي قدَّمها فائدة تتمثَّل في الاختلاف بين النتائج القريبة (التغيُّر السلوكي من جانب المشاركين) والنتائج البعيدة (الهدف النهائي من التوجيه). ويقودنا هذا الإطار، الذي يستند إلى عمل وانبيرج وآخرين (Wanberg et al (2003) في التوجيه، إلى طرح الأسئلة التالية بشأن الإسهام الذي يُقدِّمه توجيه المسؤولين التنفيذيين.

أسئلة تأملية:

- ما التغيُّرات السلوكية التي نطمح في رؤيتها ونتوقعها لدى المتدربين والموجِّهين؟

- ما النتائج النهائية للأفراد والمنظمات التي نطمح في رؤيتها ونتوقعها كنتيجة لتوجيه المسؤولين التنفيذيين؟

- ما العلاقة بين التغيُّرات السلوكية (النتائج القريبة) والنتائج النهائية لتوجيه المسؤولين التنفيذيين (النتائج البعيدة)؟

- كيف يمكننا فهم كل هذه الأشياء وقياسها؟

توجيه الفِرق:

يكشف أي بحث بسيط لعبارة " توجيه الفِرق" عن 154 مليون نتيجة، وهو ما يُعَدُّ زيادة بنسبة 8% عما توصلنا إليه عندما أجرينا البحث نفسه في الطبعة الثانية من هذا الكتاب. ويبدو أن الكثير من هذه النتائج هي إعلانات لموجهين مستقلين دخلوا حديثاً هذا المجال من العمل. لكن قاعدة الأبحاث الميدانية التي تدعم توجيه الفِرق بوصفه نوعاً مميزاً من التوجيه قليلة للغاية. ثمة بعض الإسهامات الأكاديمية الجديرة بالاستكشاف. وأحد هذه الإسهامات هو عمل هاكمان وواجيمان Hackman and Wageman (2005). ففي مقالهما المفاهيمي بعنوان "نظرية توجيه الفِرق"، يحاولان تناول نظرية العمل الجماعي وديناميكيات فِرق العمل والقيادة والتوجيه من أجل الوصول نحو نظرية توجيه الفِريق. ويستندان في عملهما إلى ما يُطلقان عليه أربعة شروط أساسية (2005: 283)، وهي:

1- لا تقتصر عمليات الأداء الجماعي الرئيسية (أي: الجهد والإستراتيجية والمعرفة والمهارة) اقتصاراً كبيراً على متطلبات المهمة والمنظمة.

2- تركز سلوكيات التوجيه على الأداء الجماعي البارز، لا العلاقات بين الأفراد.

3- يكون الفريق مُعَدًّا إعداداً جيداً.

4- تحدث تدخلات التوجيه في الوقت المناسب، أي عندما تكون الجماعةُ مستعدةً لها.

يُقرُّ هاكمان وواجيمان أنفسهما بأن "هذه الشروط لا تتوفر عادةً في منظمات العمل المصمَّمة والمدارة على نحو تقليدي" (2005: 283).

علاوةً على ذلك، فإنهما يشيران بقدر ضئيل للغاية لمؤلَّفات التوجيه الموجودة، وبقدر أكبر بكثير لديناميكيات الجماعات وقيادة الفرق. لذا، فإنه من غير الواضح بأي شكل من الأشكال ما إذا كان المؤلِّفان قد نجحا في تطوير أي نوع من توجيه الفِرق يتميَّز عن الأشكال الأخرى من التدخل الجماعي أو غيره من صور التوجيه. لكن ما يظهر على نحو واضح للغاية هو أن ثمة دعماً قويًّا لنهج مختلف في قيادة الفرق يبتعد عن نماذج القيادة والتحكم التقليدية في الإدارة. هذا فضلاً عن أنه من الجلي أن قادة الفرق، سواء أكانت هذه الفِرقُ فِرقَ عمل تشغيلية أو مجالس الإدارة التنفيذية،

ينبغي عليهم الانتباه بصورة أكبر للعمليات الجماعية. وتراودنا الشكوك، في ظل الوضع الراهن، بشأن وجود أي أدلة يمكن التوسُّع فيها لتطوير نظرية عن توجيه الفِرق.

يحاول كذلك كتاب كلاترباك (Clutterbuck (2007a حول توجيه الفِرق، الذي يستند فيه إلى عمل هاكمان وواجيمان (Hackman and Wageman (2005، التمييز بوضوح بين موجه الفريق والمنسق، وكذلك بين موجه الأفراد وموجه الفرق، وبين القائد المدير والقائد الموجه. ويجادل كلاترباك بأن مُوجِّهي الفِرق يكونون أكثر انخراطاً مع الفريق الذي يعملون معه، وأن دور التوجيه يكون تبادليًّا بصورة أكبر (من حيث التعلُّم)، وأوسع في نطاقه مقارنةً بدور مُنسِّقي الفِرق. ويشير إلى أن القادة الذين يعملون كموجهين لفِرقهم يكونون أقل تركيزاً على النتائج وأكثر تركيزاً على العمليات مقارنةً بقادة الفِرق التقليديين. ويرى أن التوجيه الفردي (one-to-one) مشابه لتوجيه الفِرق فيما عدا أن موجه الفِرق يكون لديه عدد أكبر من المسائل ليضعها في الاعتبار. وتشمل هذه المسائل - على سبيل المثال - ديناميكيات الجماعة أو مصداقية القائد.

على الرغم من أن هذه الاختلافات مفيدة كنقطة انطلاق، فإنه من غير الواضح بصورة مباشرة مصدر الأدلة المرتبطة بها، ويذكر كلاترباك(أ 2007) أيضاً أن ثمة فجوةً كبيرة في الأدلة التي تدعم الحجج المؤيِّدة لتوجيه الفِرق.

تُقدِّم موليك وروث 2005) Mulec and Roth) دراسة واحدة قائمة على بحث أُجري داخل فريقي عمل بشركة الأدوية أسترازينيكا AstraZeneca، كان أحد الموجهين في الدراسة من خارج الشركة، في حين كان الآخر من داخلها. ولاحظ الباحثان أنه "بين اجتماعات الفِرق، التقى الموجهان بقادة المشروعات للفِرق المعنية في اجتماع للمتابعة والإعداد حيث كان القادة يُقدِّمون التوجيه في إطار دورهم القيادي" (2005: 486). وبدت نتائج الدراسة إيجابيةً للغاية، مع إشارة الخاضعين لها إلى إدارة أفضل لخطة العمل، ومشاركة أكبر في الاجتماعات من جانب أعضاء الفِرق. لكنه ليس من الواضح من الدراسة ما إذا كانت هذه الأمور ناتجة عن التدخلات المباشرة من جانب الموجِّهين "بصورة آنية"، على حدِّ قول الباحثين، أم أنها جاءت نتيجة للتوجيه الفردي، وأدت إلى قيادة أفضل للفِرق.

أسئلة تأملية:

- هل التوجيه هو في الأساس حوار تطويري يُقدِّمه الموجه إلى شخص واحد، أم يمكن أن يُقدِّمه إلى عدة أفراد؟

- إلى أي مدى يجب أن يكون التوجيه قائماً على الملاحظة المباشرة للأداء من جانب الموجه؟

التوجيه الموجز أو المرتكز على الحلول:

يتسم هذا النموذج من التوجيه بأن له على الأرجح أصغر قاعدة بحثية حالية، وأقل النتائج مقارنة بالمداخل الرئيسية التي تناولناها حتى الآن في هذا الفصل. لكن يبدو حقًّا أن هذا المجال يشهد تطوُّراً.

يرتبط مصطلحا " التوجيه الموجز" و" التوجيه المرتكز على الحلول" ببعضهما البعض عادةً، لكن يُشار إليهما في الوقت نفسه على نحو منفصل. وهما يشيران بصورة أساسية إلى فلسفة وعملية متشابهتين للغاية. ويستند التوجيه الموجز أو المرتكز على الحلول إلى العلاج الموجز المرتكز على الحلول (Watts and Pietrzak, 2000; Berg and Szab 2005). ويبتعد المدخل العلاجي عن التركيز على "المشكلة"، ويتجه نحو التركيز على "الحل". ويجادل واتس وبيترزاك Watts and Pietrzak بأن أحد الإسهامات الرئيسية التي يُقدِّمها العلاج الموجز المرتكز على الحلول solutions-focused brief therapy (SFBT) هو أنه يتجنب منظور "النموذج الطبي"، ويتبع مدخلاً غير علاجي" (Watts and Pietrzak, 2000). يبدو أن ذلك ينطبق أيضاً على الصورة التوجيهية للمدخل. ويشير جرانت (74 :ب2006) إلى أن "الفكرة تتمثَّل في أن الموجه ييسر بصورة أساسية تصميم الحلول بدلاً من محاولته فهم أسباب المشكلة". ويشبه هذا المدخل "البحث التقديري Appreciative Inquiry" (Cooperrider, 1995) من حيث تركيزه على ما ينجح عن طريق الاستناد إلى قدرات العميل.

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى يجب أن تُركِّز تدخلات التوجيه على فهم جذور مشكلات العميل؟

- إلى أي مدى من الجائز التركيز على الحلول بدلاً من التركيز على القضايا والمشكلات؟

التوجيه السلوكي المعرفي Cognitive Behavioural Coaching:

التوجيه السلوكي المعرفي Cognitive Behavioural Coaching (CBC) هو أحد أصناف التوجيه التي شهدت رواجاً متزايداً على مدار السنوات الخمس الماضية أو نحو ذلك. ويصيغ بالمر وويليامز Palmer and Williams (2013) بوضوح المبادئ الأساسية لهذا المدخل، ويتتبعان الخطاب المتعلق بكيفية تبنّي مداخل النظرية السلوكية المعرفية في العلاج لاستخدامها في سياق توجيهي. ويُشدِّد الباحثان على أهمية تيسير الوعي الذاتي للعميل، وتزويده بمهارات التفكير، وبناء مصادره الذاتية وقبوله للذات، وتعزيز كفاءته الذاتية، وتمكينه من أن يصبح موجهاً لنفسه (انظر ص 325).

لعل هذا الصنف من التوجيه يتصف - على نحو يفوق العديد من مداخل التوجيه الأخرى - بعدد من نماذج العمليات، وهي النماذج التي يحدِّد بالمر وويليامز Palmer and Williams (2013)) تسعة منها. ويعرِّف ويليامز وآخرون Williams et al. (2010: 38) خمسة أهداف رئيسية لاستخدام مثل هذه النماذج، وهي:

1- تيسير تحقيق العميل لأهدافه الواقعية.

2- تأسيس مصادر واستقرار وقبول للذات داخل العميل من أجل إعداده لتنفيذ الإجراء الذي يختاره.

3- تيسير الوعي الذاتي بالعوائق المعرفية والعاطفية التي تحول دون تحقيق الأهداف.

4- تمكين العميل من أن يصبح موجهاً لنفسه.

5- تزويد الفرد بمهارات فكرية وسلوكية أكثر فعاليةً.

يبدو أن التوجيه السلوكي المعرفي (CBC)، بوصفه أحد مداخل التوجيه، يُشدِّد على أهمية معارضة أنماط التفكير السلبية أو غير المناسبة من أجل تمكين العملاء من تغيير سلوكهم. ومن الشائع في هذا المدخل تشجيع العملاء على تجربة أساليب جديدة في السلوك والتفكير (Williams et al. , 2010: 41) عن طريق منحهم واجبات منزلية لأدائها. ويكمن جوهر هذا المدخل في

الاعتقاد على ما يبدو بعقلانية العميل المتمثلة في قدرته على إدراك الأفكار والسلوكيات غير العقلانية، ومن ثَمَّ التغلب عليها.

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى ينبغي على الموجِّهين التصدي بفعالية لأفكار عملائهم وسلوكياتهم؟

- إلى أي مدى يمكن لتطبيق الوعي الذاتي والعقلانية أن يأخذا العملاء فيما يتعلق بتغيير العادات والسلوكيات المتأصِّلة داخلهم؟

التوجيه الجشطالتي Gestalt Coaching:

لقد شهدت مداخل التوجيه الجشطالتي Gestalt Coaching، شأنها شأن التوجيه السلوكي المعرفي (CBC)، رواجاً متزايداً في الآونة الأخيرة. وقد صاغ بلاكرت Bluckert (2010)، عند كتابته عن التوجيه الجشطالتي، بعضاً من الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها هذا المدخل؛ لا سيما تركيز الموجِّهين المتبعين له على العمل في اللحظة الراهنة، واستخدام ما يتوفر بين أيديهم لمساعدة العميل على النمو والتطور. ويستخدم بلاكرت حجج بيسر Beisser (1970) لتقديم نظرية تناقضية حول التغيير؛ بمعنى أنه لكي تكون الأمور مختلفة، ينبغي علينا التواصل بصورة كاملة مع الموقف الحالي قبل حدوث أي تغيير. وتشير سبوث وآخرون Spoth et al (2013: 392-393) إلى أن ذلك يتحقق على نحو أفضل عن طريق "التشارك في خلق مجال علائقي" حيث "التشارك مع الشخص لخلق العلاقة يزيد من تأثير المرشد". وكما هو الحال في العمل التوجيهي العلائقي لدى هان (2008 ب)، تكون العلاقة بين الموجه والمتدرب مهمة للغاية. لكن من الأمور المميزة التي يُقدِّمها الموجهون المُتَّبِعون للنهج الجشطالتي تركيزهم على الاستفادة من الذات، ويتخذ ذلك عادةً صورةَ ملاحظة خبرة المرء الذاتية بشأن ما يحدث واستخدامها لخدمة العميل. ويتناقض هذا المدخل بقوة مع نهج التوجيه السلوكي المعرفي؛ لأنه مُحدَّد بالسياق، ويحدث بصورة آنية، ويصعب تمثيله في صورة نموذج أو اختصار أو مجموعة أساسية من الأسئلة المحدَّدة مسبقاً. ويشير كلٌّ من بلاكرت (2010: 80-93) وسبوث وآخرين (2013: 385-406) إلى ندرة الأدلة البحثية في مجال التوجيه. ويُعَدُّ عمل سبوث وآخرين (2013: 402) واضحاً ومباشراً بصورة خاصة في هذا الشأن؛ إذ يقولون إن "تجربة عملاء التوجيه الجشطالتي ومفاهيمه ومنهجيته بحاجة

إلى مزيد من الدراسة والوصف في المؤلَّفات. فقد حان الوقت لكشف متبعي هذا النوع من التوجيه عن أسراره".

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى من الملائم أن يستخدم الموجِّه مشاعره وتصوراته الشخصية في التوجيه؟

- إلى أي مدى من المفيد التركيز على المسائل / المشاعر المُسبِّبة للمشكلة للمتدرب كي يمكن أن يحدث تغيير (على نحو مُناقِض)؟

التوجيه القائم على السرد Narrative–Based Coaching:

إن المداخل السردية في التوجيه، التي تستند إلى نظريات تتعلق بالبناء الاجتماعي للواقع (Berger and Luckmann,1966)، تقوم على افتراض أن الموجه يمكن أن يساعد المتدرب في إعادة تأطير وسرد القصص التي يرويها هذا المتدرب عن نفسه وعن الآخرين. ومن خلال اتباع ستيلتر Stelter (2013)، يمكننا اعتبار التوجيه عملية فهم تحدث على مستويين، وهما: مستوى الفرد بفهمه لخبرته الذاتية، ومستوى التشارك في خَلْق المعنى. لذا، فإن استخدام القصص مسألة جوهرية في الإرشاد القائم على السرد. ويستخدم ستيلتر عمل جيروم برونر Jerome Bruner في مجال علم النفس المعرفي لدراسة كيف يمكن استخدام مفهوم خطاب التوجيه في فهم كيف يمكن للموجهين استخدام الأساليب السردية. ويستخدم ستيلتر ثلاثة مفاهيم أساسية، وهي: الفعالية (القدرة على الاختيار من بين بدائل)، والتعمُّد (التركيز على السلوك الهادف)، والتفكيك (تغيير القصص وإعادة ترتيبها)؛ لشرح كيف يمكن فعل ذلك. ويُشار إلى أحد الأساليب التي يكثر استخدامها، لا سيما في مداخل التوجيه السردي المتبعة مع المجموعات، باسم الشهادة الخارجية حيث يُطلَب من الأفراد أو الجماعات تقديم استجابة موضوعية لقصة سمعوها (سواء أكانت قصتهم أو قصة شخص آخر). ويتيح ذلك نهجاً تأمليًّا بصورة فريدة في التعامل مع الخبرات، يمكن فيه للموجه والمتدرب - بعد تشاركهما في خلق قصة ما - أن يسألا أنفسهما عن أثر تلك القصة عليهما وعلى تفكيرهما وسلوكهما المستقبلي. ويجادل دريك Drake (2010: 122) بأن التوجيه القائم على السرد يتسم بأربع خصائص أساسية، وهي:

1- تكون الهوية محدَّدةً في قالب معين؛ بمعنى أنها تعتمد على الماهية "ماذا" في موقف أو سياق محدَّد.

2- يكون الخطاب فعَّالاً؛ بمعنى أن رواية القصص تُمكِّن المتدربين من الوقوف على الافتراضات المتأصِّلة داخلهم بشأن واقعهم.

3- يكون النمو محدوداً؛ بمعنى أن المتدربين يتطورون بأكبر قدر ممكن عندما لا تنجح الإستراتيجيات التي يتبعونها عادةً في الفهم، وتظهر ثغرات في الفهم عن رواية القصص.

4- تكون إعادة سرد القصص ممكنة؛ بمعنى أن تغيير القصص التي يرويها المتدربون واستخدامها على نحو مختلف يُعتبَر ممكناً، الأمر الذي يتطلب منهم الحدَّ من "تشبُّثهم السردي".

من السمات المميزة، إذاً، لهذا المدخل أن العملاء يتمكنون من معرفة قصصهم الشخصية، والأهم أنهم يعرفون قصص الآخرين، بما في ذلك الخطاب التنظيمي.

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى يجب على الموجِّهين مساعدة المتدربين في تحقيق فعاليتهم من حيث التمكُّن من إعادة سرد / تغيير قصصهم أو قصص الآخرين؟

- كيف يمكن للعملاء التأثير على الخطابات السائدة في أماكن عملهم؟

التوجيه النفسي الإيجابي:

شهد الاهتمام بمداخل علم النفس الإيجابي زيادةً كبيرة في السنوات العشر الأخيرة. فأدت شعبية أعمال مارتن سيليجمان Martin Seligman (مثل، 2008، 2011) حول هذه المداخل إلى جَعْل الكُتَّاب عن التوجيه يستخدمونها في عملهم التوجيهي. على سبيل المثال، يستخدم بيسواس-دينر ودين Biswas-Diener and Dean (2007) قاعدة أبحاث كُتَّاب مثل سيليجمان وآخرين لدعم حجتهما بأن علم النفس الإيجابي يُمثِّل إنجازاً كبيراً في أبحاث التوجيه. وقد لخص كوفمان وآخرون Kuffman et. al (2010: 158) هذا المدخل كما يلي:

إنَّ التوجيه النفسي الإيجابي هو نهج ذو أصول علمية، يهدف إلى مساعدة العملاء في رفع مستوى رفاهيتهم، وتعزيز نقاط قوتهم واستغلالهم لها، وتحسين أدائهم، وتحقيق أهداف ذات قيمة. ويقترح توجُّه التوجيه النفسي الإيجابي أن ينظر الموجه للعميل "ككل"، وأن يُركِّز الموجه على نقاط القوة والسلوكيات الإيجابية والغاية.

تُقدِّم فرير Freire (2013) مراجعة شاملة للأبحاث والممارسات المتعلقة بمداخل علم النفس الإيجابي في التوجيه. وفي هذه المراجعة، تدرس فرير الأساليب المتعددة التي أضافها العمل على علم النفس الإيجابي إلى مجال التوجيه والإرشاد من خلال "أصناف فرعية" عديدة من التوجيه النفسي الإيجابي، وهي: توجيه السعادة الحقيقية، ونموذج تحسين سير العمل، ونموذج التوجيه التفاعلي المشترك، وعلم النفس التنظيمي الإيجابي. وألقت فرير الضوءَ بوجه خاص على توجُّه استخدام الأدوات والوسائل النفسية لتقييم نقاط قوة العملاء. وهذا منفَّذ أيضاً في عمل درايفر (2011) في النص الذي كتبه عن التوجيه النفسي الإيجابي. ويرتبط التوجيه النفسي الإيجابي بالفعل بالمداخل المرتكزة على الحلول التي تناولناها فيما سبق. على سبيل المثال، يؤكد جاكسون وماكجيرو (2002: 3) على الجوانب التالية ـ من بين جوانب أخرى ـ لهذا المدخل:

- ما المراد؟
- ما الناجح؟
- التقدم.
- التأثير.
- الموارد ونقاط القوة.

ويقارنان هذه الجوانب بالتركيز على المشكلات التي ينسبانها إلى توجيه اللوم والسلبية ونقص التقدُّم.

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى يمكن للتهيئة الإيجابية إعادة تأطير التوجيه؟

- ما الدور الذي تلعبه / يجب أن تلعبه الأدوات / القياسات النفسية في مداخل التوجيه؟

لقد استكشفت المناقشة السابقة بعضاً من المداخل الرئيسية للتوجيه الموجودة في السوق حاليًّا. وهذه المداخل تتجاهل بصورة كبيرة السياقَ الاجتماعي للتوجيه، لكنَّ المثالين التاليين يُمثِّلان توجُّهاً متغيراً في التوجيه، مثل توجيه الفِرق. فيُقر هذان المدخلان بوجود شيء ذي قيمة في عملية التوجيه؛ لكنَّ الأمر لا يتطلب بالضرورة خبراء مُدرَّبين من خارج المنظمة لتقديم التوجيه. فهل معنى ذلك أننا نشهد تغييراً في السوق؟ في المثال الأول أدناه، يُقدِّم مارك روبسون Mark Robson - وهو مدير شركة صناعية أوروبية كبرى في المملكة المتحدة - رؤيةً نقديةً متعمقة بشأن التحديات التي تواجه التوجيه الداخلي. والموجهون في هذا البرنامج من جميع أنحاء أوروبا.

دراسة الحالة (1–5):

التوجيه الداخلي:

ظهر الموجهون الداخليون في تسعينيات القرن العشرين (Brock, 2011)، وتشير الدراسات الاستقصائية باستمرار إلى أن استخدام هؤلاء الموجهين يشهد توسُّعاً مستمراً. على سبيل المثال، تشير آخر تقارير ريدلر Ridler Report (2016) إلى أن 70% من الشركات التي أُجريت عليها الدراسات الاستقصائية تستخدم موجهين داخليين، في حين تُخطِّط 20% من الشركات لاستخدامهم في المستقبل. وقد رأى فريش (2001)، الذي كان أول مَن لاحظ ظهور الموجهين الداخليين، أن فوائد هذا النوع من التوجيه تتمثَّل في توفير التكاليف، والاحتفاظ بالمعرفة الداخلية بالإضافة إلى توفُّره على نطاق أوسع، في مقابل مشكلات المصداقية والسرية والثقة. ودعماً لهذا الرأي، رأت واسايليشاين Wasylyshyn (2003)، في دراسة استقصائية أُجريت على المسؤولين التنفيذيين والموجهين الداخليين، أنَّ معرفة الموجه بالشركة وثقافتها هي أهم ميزة إيجابية لهذا النوع من التوجيه، في حين رأت أن نقص الموضوعية والمخاوف بشأن السرية والثقة أهم الجوانب السلبية له. وتتمثَّل اليوم الأسباب المذكورة (Ridler Report, 2016) للاستثمار في الموجهين الداخليين في تطوُّر ثقافة للتوجيه، والإتاحة، والتمكُّن من تقديم التوجيه على نطاق أوسع مقابل ميزانية محددة. وأسباب عدم استخدام الموجهين الداخليين لم تتغير بدورها، وهي الثقة والسرية والموضوعية. لكنْ، في مجال التوجيه، أصبح الموجهون الداخليون وبرامج التوجيه الداخلي مسارَ عمل مهمًّا، وهو المسار الذي يتضمن تصميم البرامج وتنفيذها، وتدريب الموجهين واعتمادهم

ودعمهم المتواصل، وبالطبع توجيه المسؤولين التنفيذيين الذين يشغلون مناصب عالية يصعب معها خضوعهم لتوجيه موجهين داخليين.

على الرغم من تطوُّر التوجيه الداخلي، فإن الأبحاث التي تتناوله - شأنه شأن الأنواع الأخرى من التوجيه - متأخرة بالنسبة للتطبيق والممارسة، حيث ينصبُّ تركيز قاعدة المؤلَّفات الحالية التي تتناول الإرشاد على العملية والنتائج الإيجابية، ووُصِفت بأنها غير نقدية (Western, 2012)، ومتحيزة (Garvey et al., 2014)، وقائمة على المناصرة والتأييد بدلاً من الأدلة (McGurk, 2012). إن ما تفتقر إليه هذه الأدبيات هو كيفية تأثُّر الموجهين الداخليين بالسياق التنظيمي الذي يمارسون فيه التوجيه وضرورة تكيُّفهم معه، أي تحدي أن يكون المرء موجهاً داخليًّا.

التوجيه هوايتك، والهوايات نُمارسها في وقت فراغنا. (Internal coach in supervision, 08/05/14) (موجه داخلي في الإشراف، 8/5/2014).

اقتباسات الموجه الداخلي أعلاه هي إجابة عن سؤال طرحه موجه زميل له بشأن ما إذا كان شخص آخر في مجموعة الإشراف يواجه صعوبةً في الحصول على دعم المدير المباشر له في الحصول على إذن للقيام بالتوجيه. وقد جرت هذه المناقشة بعد نحو 20 عاماً من أول ظهور للموجهين الداخليين، وبعد ثمانية أعوام من بدء برنامج التوجيه الذي كان الموجهون أعضاءً فيه؛ ما يشير إلى أن التغيير عملية بطيئة!

يمارس الموجهون الداخليون التوجيه عادةً بنظام الدوام الجزئي إلى جانب وظائفهم النهارية التي يعملون فيها بنظام الدوام الكامل. وعمليًّا، يعني ذلك عادةً وجود تسلسلين إداريين وأهداف متعارضة غير متداخلة. وفيما يخصُّ الموظفين الموجهين، يتطلب ذلك تحقيق التوازن بين الوفاء بمتطلبات الوظيفة النهارية وأداء ما يكفي من التوجيه للحفاظ على الأقل على ممارستهم للتوجيه. وعلى مدار الأعوام الثمانية التي استمر فيها البرنامج المذكور أعلاه، تدرَّب أكثر من 100 موجه، لكنَّ عدد مَن يمارسون التوجيه حاليًّا منهم يقلُّ عن 25 شخصاً. فمنظور الموجه الخارجي الذي يُهيمن على أدبيات التوجيه، مع تركيزه على عملية التوجيه ونتائجها، يُعزِّز قيمة التوجيه؛ لكنه لا يقرُّ بتحديات معينة يواجهها الموجهون الداخليون، والتي تتمثَّل في أن يكونوا موجهين داخليين داخل السياق التنظيمي. ينبغي أن تقرَّ الأبحاث والبرامج التدريبية التي تتناول الموجهين الداخليين

بالتحديات التي تواجه الموجه الداخلي ومعالجة مشكلة الاعتراف بهم ومدى فعاليتهم، وكيفية محافظة الموجهين الداخليين على تطبيق وممارسة العمل.

أسئلة تأملية

- إلى أي مدى تهيمن "القصص الجيدة" على أدبيات التوجيه الداخلي؟

- إلى أي مدى تتعامل أدبيات التوجيه مع التوجيه الداخلي بوصفه امتداداً فحسب للتوجيه الخارجي؟

- إلى أي مدى تتم دراسة الاختلافات بصورة ملائمة؟

تُقدِّم دراسة الحالة الثانية مدخلاً مبتكراً ومثيراً للاهتمام في التوجيه الداخلي.

دراسة الحالة (5–2):

برنامج مُتقدِّم للموجه الداخلي:

إن مؤسسة جوزيف رونتري Joseph Rowntree Foundation (JRF) هي مؤسسة مستقلة تعمل على تشجيع التغيُّر الاجتماعي من خلال الأبحاث والسياسات والممارسات. وصندوق جوزيف رونتري الائتماني للإسكان Housing Trust (JRHT) هو جمعية مُسجَّلة للإسكان وتقديم الرعاية في يوركشاير وشمال شرق إنجلترا. وقد تأسست المؤسسة والصندوق الائتماني للبحث عن الأسباب الكامنة وراء "الشرور" الاجتماعية، والتأثير على التقدُّم الاجتماعي، وتوضيح كيف يمكن تحقيق ذلك.

تتضمن المؤسسة والصندوق الائتماني برنامجاً متقدِّماً للموجهين الداخليين بدأ في عام 2011، ويشهد نموًّا وتطوُّراً باستمرار. فقد بدأ بثمانية موجهين، جميعهم عملوا في أدوار مختلفة داخل المؤسسة، وقاموا بالتوجيه بصورة تطوعية. وتطوَّر هذا الفريق منذ ذلك الحين ليصبح فريقاً مكوَّناً من 20 موجهاً مؤهَّلاً بمعهد القيادة والإدارة، حصلوا على إشراف توجيهي منتظم وورش عمل وتدريبات للتعلُّم الفعَّال، بما يدعم تطوُّرهم الشخصي المتواصل (https: //en. wikipedia.org/wiki/Institute of Leadership_and_Management).

في السابق، كان الموجهون يُعيَّنون على أساس استشاري بتكلفة كبيرة، وكان التوجيه مفهوماً غير متداول، لا يستهدف سوى كبار الموظفين. وكان يُستخدَم عادةً كجزء من مراجعة الأداء الإداري، أو حتى كبديل للإدارة؛ لكن دون أن يكون له هدف عام واضح. ومن ثَمَّ، كان التوجيه تدخلاً مكلِّفاً وموجَّهاً وقاصراً على فئة معينة، ولا يمكن لمعظم الموظفين الحصول عليه.

في ذلك الوقت، كانت المؤسسة ملتزمة بتغيير ثقافتها إلى ثقافة تزيد فيها مشاركة الموظفين وتمكينهم. وكان لدى الرئيسة التنفيذية، جوليا أنوين، التزام طويل المدى بالتوجيه، إلى جانب رؤيتها القوية بصورة خاصة حول إمكانية انتفاع الموظفين بجميع المستويات من التوجيه. فناقشت بالتعاون مع زملائها آراءها مع الصندوق الائتماني لمستشفى يورك وسكاربورو York and Scarborough Hospital Trust، مُقرِّةً بأن مؤسسة جوزيف رونتري لن يمكنها السداد في أوقات التعسُّر المالي، لكن يمكنها المقايضة.

كان الصندوق الائتماني للمستشفى مؤسسة تشاركت مع مؤسسة جوزيف رونتري في العديد من قيمها وأخلاقياتها. وكان لديها بالفعل نموذج قائم وناجح لتوجيه الموظفين، وبالتالي فإن نمو الترتيب المتبادل قدَّم فرصةً لتقديم جودة في الخدمة مع الاستمرار في القيمة مقابل المال.

وضَع قادة المشرفين في كل منظمة بعد ذلك خطةً قدَّمت إطاراً لتنفيذ التوجيه الداخلي وتطويره وتقديمه داخل مؤسسة جوزيف رونتري JRF على مدار فترة انتقالية تبلغ ثلاث سنوات. وتولى الصندوق الائتماني للمستشفى أولاً دور "الموجِّه / الصديق الناقد"؛ لكن مع تطوُّر الخبرة الداخلية في مؤسسة جوزيف رونتري، تطوَّرت هذه الإجراءات إلى شراكة متساوية تُفيد حاليًّا كلتا المنظمتين من خلال تقديم خدمات إرشاد عالية الجودة ومنخفضة التكلفة، تتشارك فيها المنظمتان.

لهذا المدخل عددٌ من الفوائد. فمورد الموجهين المشترك، الذي يشمل بعضَ التدريب والإشراف على الموجهين، يعني أن كلتا المنظمتين يمكن أن تثقا في جودة التوجيه عند ترويجهما له بين الموظفين، ويعني أيضاً توفُّر توجيه مناسب للموظفين الذين قد لا يشعرون بالارتياح لقيام شخص أقل منهم في الدرجة الوظيفية بتوجيههم؛ الأمر الذي يعَدُّ عقبة حتمية في برامج التوجيه الداخلي، بغض النظر عن مستوى خبرة الموجه. ونظراً لأن الطلب على التوجيه لا يمكن توقعه، فإن هذا المدخل يحلُّ أيضاً مشكلة التوفُّر العام للتوجيه؛ لأن المنظمتين يمكنهما الوصول لمجموعة أوسع نطاقاً وتنوعاً من الموجهين.

لقد سمح هذا المدخل بتطوير مورد مستدام وعالي الجودة؛ ما يقدِّم قيمة مقابل المال ومدخرات مالية كبيرة والعديد من المزايا لكلتا المنظمتين. وفي وقت كتابة هذه الكلمات، ينظر قادة الموجهين في توسيع نطاق هذه العملية لتشمل تقديم التوجيه، ويدرسون كيف يمكنهم الاستفادة من نجاح ذلك الترتيب المتبادل ليشمل منظمات محلية أخرى.

يشغل روس جانكي Ros Jahnke منصب رئيس التوجيه في JRF / JRHT منذ يونيو 2015، ولكنه نجح في تطوير البرنامج منذ بدايته في وقت مبكر على أساس تطوعي، إلى جانب دوره السابق الأساسي.

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى في هذا المثال يمكن اعتبار التوجيه مساعداً للمنظمة، وإلى أي مدى يمكن اعتباره سلعةً تجاريةً؟

- ما هي تطبيقات التوجيه كمهنة مع منظمات مشابهة؟

المداخل المُتبَّعة في الإرشاد:

إن التطبيقات المتبعة في الإرشاد واسعة النطاق للغاية، وتشمل كلَّ القطاعات. وقد قدَّم ميجينسون وآخرون (2006) رؤيةً متعمقة في النطاق العريض من التطبيقات والخصائص في 18 دراسة حالة تنظيمية وتسع علاقات فردية. وتشمل التطبيقات بوجه عام ما يلي:

- إرشاد الجانحين الأحداث ودعم ضحايا العنف المنزلي.

- الإرشاد في المدارس.

- الإرشاد بصوره المتعددة في هيئة الخدمات الصحية الوطنية بالمملكة المتحدة.

- تطوير المعلمين وإرشاد النساء في أدوار العلوم والهندسة والتكنولوجيا.

- الإرشاد في التعليم العالي.

- الإرشاد بشأن التنوُّع في شركة بريتيش تيليكوم British Telecom، وإرشاد الفئات المحرومة في مجال التعدين بجنوب إفريقيا.

- الإرشاد مع شركات الهندسة، والإرشاد الإلكتروني للأعمال الصغيرة.

- إرشاد المسؤولين التنفيذيين داخل القطاع الخدمي، وإرشاد القيادات في الدنمارك.

- إرشاد المديرين في مجال الصناعة في أستراليا، وفي مجال الخدمات المالية في المملكة المتحدة وسويسرا.

على الرغم من تنوُّع تطبيقات الإرشاد عند مقارنته بالتوجيه، نجد أن هناك عدداً قليلاً من الأنواع المميزة للإرشاد. وكما أشرنا في الفصل الأول، ليس لدى الإرشاد ميلٌ لأنْ يكون عُرضةً للاستغلال التجاري بالقدر نفسه مثل التوجيه؛ وذلك نظراً لأصوله الشاملة والتعليمية والتطوعية. لكننا نؤمن بالفعل بأن الإرشاد المموَّل حكوميًّا، بوجه خاص، بخطابه الإداري القوي يتجه حاليًّا نحو الاستخدام التجاري، ويرتبط بخطة للأهداف والقياسات، وتُروِّج له حكومتا المملكة المتحدة والولايات المتحدة. ومن ثَمَّ، فإن المداخل المتبعة في الإرشاد يتم تمييزها عادةً حسب النمط والقطاع الذي تُطبَّق فيه (يتناول الفصل الرابع التطبيقَ في القطاعات بمزيد من التفصيل). ويبدو الإرشاد، شأنه شأن التوجيه، أن له بعض الموضوعات العامة، وإنْ كانت أقلَّ عدداً؛ لكنَّ نوعاً جديداً من الإرشاد يتطور على ما يبدو في الولايات المتحدة في شكل " الإرشاد الذاتي" (Carr, 2012).

إرشاد المسؤولين التنفيذيين:

تعود أصول هذا النوع من الإرشاد - شأنه شأن توجيه المسؤولين التنفيذيين - إلى الإرشاد التقليدي، ويُركِّز عادةً على تطوير الشخصيات الناجحة. لكن، بدلاً من الاقتصار على التركيز على الأهداف، يسمح هذا النوع من الإرشاد للمتدرِّب (المسؤول التنفيذي) بتحديد الغرض من التطوير ومحور تركيزه. ويرتبط هذا النوع من الإرشاد عادةً ببرامج إدارة المواهب وتطوير القيادات.

إرشاد التنوُّع:

يُعَدُّ إرشاد التنوُّع (انظر الفصل الثالث عشر) أحد التطبيقات الشائعة للإرشاد، ويهدف ليس فقط للقضاء على صور عدم المساواة المدركة في مكان العمل، وإنما أيضاً الإقرار بالاختلاف

وتقديره.

الإرشاد في التعليم:

توجد العديد من نقاط التركيز في هذا النوع من الإرشاد، ويتعلق أحد التوجهات فيه بتطوير المعلمين، ويشمل ذلك عادةً قيام معلم أكثر خبرة بإرشاد شخص أقل خبرة. وثمة توجُّه آخر يتعلق بتطوير مهارات الإرشاد لدى المتعلمين بالمدارس أو الكليات أو الجامعات وبينهم. كما أن هناك توجُّهاً يركز على علاقات الرعاية بين الموظفين والمتعلمين، وفي بعض الأحيان بين الأقران في المدارس (انظر أدناه). ويوجد مجموعة من المرشدين المحترفين على مستوى التعليم الثانوي، يُدْعَون مرشدي التعلُّم. وفي هذا الإرشاد، يتم توظيف هؤلاء المرشدين في المدارس للعمل مع الأطفال ذوي القدرات الخاصة، أو الذين يعانون من مشكلات سلوكية أو مشكلات في التعلُّم. وقد يشارك كذلك مديرون من شركات محلية في برامج الإرشاد التطوعي في المدارس.

إرشاد القطاع التطوعي:

يُمارَس عادةً هذا النوع من الإرشاد الذي يُعرَف أحياناً باسم المصادقة، لمساعدة أفراد المجتمع المستضعفين، مثل: الجانحين السابقين، أو متعاطي المخدرات الشباب.

سوف نتناول كلاً من هذه الفئات بمزيد من التفصيل في الفصول اللاحقة، لكنه من المهم دراسة الأنماط المختلفة التي تتغلغل في خطاب الإرشاد لما لها من آثار مهمة على كلٍّ من الإرشاد والتوجيه.

أنماط الإرشاد:

الإرشاد الثنائي التقليدي:

مثلما أشرنا من قبلُ (في الفصل الأول)، يرجع خطاب الإرشاد إلى العديد من مئات السنين الماضية. لكن، مثلما تجادل كولي (Colley (2003: 32، كان عمل دانييل لفينسون وزملائه أحد أول الأعمال التي تُطوِّر "نموذجاً كلاسيكيًّا للإرشاد ". فدراسة لفينسون وزملائه Levinson et al (1976) الطولية التي أجروها على 40 رجلاً في أثناء تطوُّرهم عبر المراحل المختلفة من

حياتهم قد أثرت على النظرة التقليدية للإرشاد. وتُوضِّح ذلك الفقرة التالية المقتبسة من عمل لفينسون وزملائه (1978: 98-99):

إن المرشد الحقَّ، بالمعنى المراد هنا، يشبه أو يُماثل الأب "الجيد بما فيه الكفاية" في مرحلة سن الرشد. فيدعم تطوُّر ابنه الشاب عن طريق الإيمان به ومشاركته حلم الشباب ومنحه مباركته؛ ما يساعده في تعريف هويته الجديدة في عالمها المستكشف حديثاً، ويخلق مساحة يمكن للشاب العمل فيها على هيكل حياة مرضية ومنطقية وتحوي أحلامه.

على الرغم من أن لفينسون سعى جاهداً إلى توضيح أن علاقة الإرشاد ليست علاقة أبوية؛ لذلك بناءً على هذا الرأي، فمن السهل رؤية لماذا شاع استخدام مصطلح المرعي(protégé) في أدبيات الإرشاد الأمريكية (انظر الفصل الرابع). فعلاقة الإرشاد - من وجهة نظر لفينسون - علاقة وثيقة، وعاصفة في بعض الأحيان، تُمكِّن المرعي من التقدُّم على نحو أسرع في مراحل تحوُّله الشخصي. ويتوافق عمل شيهي Sheehy (1996) مع هذا الرأي، فعملها الأصلي بعنوان "مسارات: أزمات قابلة للتنبؤ بها في حياة البالغين" Passages: Predictable Crises of Adult Life، والذي نُشِر لأول مرة عام 1974، تناول تطور النساء بالأسلوب نفسه الذي اتبعه لفينسون في عمله عن الرجال. وحدَّثت شيهي Sheehy عملها عام 1996 في ضوء الأنماط الاجتماعية المتغيرة في حياة النساء، وهذا العمل الآن في طبعته الثانية (Sheehy, 2006). وقد استكشفت طبعة 1996، التي تحمل العنوان «مسارات جديدة: تخطيط حياتك عبر الزمن» New Passages: Mapping Your Life across Time تطوُّر كلٍّ من الرجال والنساء. وبحث شيهي Sheehy - شأنه شأن بحث لفينسون - يُشير على ما يبدو إلى أن المفهوم التقليدي لتلقي الإرشاد من شخص أكثر خبرةً أو أكبر سناً يُعَدُّ عاملاً مهمًا في تطوُّر كلا الطرفين. وقد تمَّ وصف بوب بوكمان Bob Bookman، وهو أحد الأفراد الخاضعين لدراسة شيهي، بأنه يشعر بالراحة والثقة لأنه استمدَّ تطوُّره من خلال تلقِّي الإرشاد من شخص أكثر نجاحاً في مجاله، ومن توجيهه أشخاصاً أصغر سنًّا داخل المنظمة التي يعمل فيها (Sheehy, 1996: 86).

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى نحتاج الإرشاد من أجل إحداث تحوُّلات حياتية فعَّالة؟

- ما أهمية عدم التماثل بين العمر والخبرة في الإرشاد؟

إرشاد الأقران:

يُقدِّم كلاوسن Clawson (1996: 11) حجةً قوية بشأن إرشاد الأقران، كما هو مُوضَّح بإيجاز في الاقتباس التالي:

في ظل التغيُّر السريع في التكنولوجيا والهياكل التنظيمية، واختلاط نقاط الارتكاز الأُسرية والشخصية، ما من سبب يدعو لافتراض أن الأشخاص من نفس الفئة العمرية والخبرة لا يمكنهم المشاركة في أنشطة الإرشاد، لا سيما إذا كانت التنافسية الطبيعية للهرم البيروقراطي يحل محلها عمل جماعي مُشجِّع في الشركات المُوجَّهة بالعمليات.

إذا قبلنا خطاب التغيُّر السريع (انظر الفصلين السادس والسابع)، فسيصبح إرشاد الأقران نمطَ تعلُّم أكثر انتشاراً على الأرجح. ويعكس ذلك الإسهامات السابقة لكاثي كرام (Kram, 1980; Kram and Isabella, 1985). في عمل كرام وإيزابيلا (1985: 118)، جادلت الباحثتان بأن علاقات إرشاد الأقران تختلف عن علاقات الإرشاد التقليدية في أنها "تقدِّم درجة من التبادلية تسمح لكلا الطرفين بتجربة أن يكونا المانحين والمتلقين لهذه المهام". لذا، فإن إرشاد الأقران، في دراستهما، يبدو متطابقاً مع وجهة نظر كلاوسن (1996) بشأن العمل الجماعي. وتشير هذه "التبادلية" بالفعل إلى بعض التداخل مع مصطلح " الإرشاد المشترك" (انظر أدناه). لذا، فمن المهم الاتسام بالوضوح بشأن ما تتضمنه هذه التبادلية.

في دراسة كرام وإيزابيلا (1985)، يبدو أن الحدود بين المُرشد والمتدرب غير موضَّحة بقوة. لا شك أن مصطلح "القرين المميز" يُشار إليه بوضوح بأنه مكافئ للصديق المقرب، مع طرح العديد من الموضوعات الشخصية والمهنية في هذا الصدد. لكن ثمة دراسات أخرى ترى على ما يبدو أن إرشاد الأقران أقل "تبادليةً". على سبيل المثال، تُعَدُّ دراسة فاين وبولين Fine and Pullins (1998: 89) عن موظفي المبيعات واضحةً للغاية في هذا الشأن، إذ تشير إلى أن " إرشاد الأقران يحدث عندما يتولى موظف مبيعات أكثر خبرة (المرشد) مسؤولية تطوير وإرشاد موظف آخر أقل خبرة (المرعي)". وعلى الرغم من إشارة الباحثتين بالفعل إلى الدعم المتبادل، فإن مناقشة النتائج تُوضِّح وجود شخص "مانح" وهو المُرشد، وآخر "متلقٍ" وهو مَن يحصل على

الإرشاد. وبالمثل، يُوضِّح عمل فوكس وستيفنسون Fox and Stevenson (2006) في قطاع التعليم العالي بالمملكة المتحدة أنه على الرغم من تحقيق طلبة السنة النهائية (المُرشدين) في الدراسة لمكاسب فيما يتعلق بالثقة والخبرة والوعي، فإن نجاح البرنامج لا يزال يُحكَم عليه من حيث الأداء الأكاديمي لطلبة السنة الأولى (المتدربين).

يتزايد انتشار إرشاد الأقران في مدارس المملكة المتحدة، ويتخذ ذلك عادةً شكل إرشاد طالب أكبر سنًّا لطالب أصغر سنًّا، لكن جارفي ولانجريدج Garvey and Langridge (2006: 46)، في اقتباسهما لكلمات المستخدمين، يقدِّمان العديدَ من المعاني لإرشاد الأقران:

يساعد إرشاد الأقران الشباب في فهم ما هو مطلوب ومتوقَّع منهم عند بدئهم دراسة جديدة وصولاً إلى خضوعهم للاختبارات العامة، وكل شيء بين هاتين المرحلتين (مُنسِّق برنامج إرشاد الأقران). يتعلق الأمر بدعم الطلبة لزملائهم (كبير معلمين). يحدث إرشاد الأقران عندما تعمل مع شخص من فئتك العمرية ذاتها أو أصغر منك، وتبني علاقة ثقة واحترام معه (مرشد لطلبة السنة العاشرة).

أسئلة تأملية:

- ما أهمية تمكُّن المشاركين من التواصل معاً كأقران للإرشاد الناجح؟

- إلى أي مدى يُعَدُّ الإشاد عملية ثنائية الاتجاه؟

الإرشاد المشترك:

الإرشاد المشترك هو وسيلة لإضفاء الطابع الرسمي للتبادلية في علاقة الإرشاد. فيشير إلى أن كلا الطرفين في العلاقة يتعلمان، وأنهما شريكان متكافئان. لكن، مثلما تُوضِّح دراسة كوتشان وتريمبل Kochan and Trimble (2000) عن علاقة الإرشاد بينهما، يمكن أن تكون هناك صور مختلفة من عدم الفهم بشأن كيفية حدوث التبادلية. على سبيل المثال، تُوضِّح الفقرة التالية المقتبسة من الدراسة هذا الأمر:

> لقد بدأت الحدود والأدوار في التبدُّل، فتجاوزت علاقتنا الأدوار الهرمية للمرشد / المتدرب، ودخلت حيزَ علاقة الإرشاد المتبادل. بدأت فران ترى أنها تتعلم أيضاً في هذه

العلاقة، فكانت تسأل سوزان عادةً عن تصوُّراتها كمعلمة، وتستخدم جلساتهما معاً للتحدُّث عن مسائل مهمة لها ولمدرستها (2000: 24).

ما هو ليس واضحاً تماماً من دراستهما هو معدل ومقدار حصول فران Fran (التي كانت المرشدة في البداية) على مساعدة من سوزان Susan. مثلما أشرنا فيما سبق، يمكن أن يصبح إرشاد الأقران والإرشاد المشترك غير واضحين عادةً عندما يصير الطرفان في العلاقة أكثر اعتياداً على الإفصاح. وفي بعض الأحيان، كما هو الحال في دراسة كوتشان وتريمبل Kochan and Trimble (2000: 24) يمكن أن تتحوَّل العلاقة إلى علاقة تُصبح فيها الصداقة جزءاً مهمًّا. فتتحدث الباحثتان، بالتأكيد، عن "التصرُّف كصديقتين من خلال مشاركة آمالهما وإحباطاتهما الشخصية والتحدُّث عن مشكلاتهما الأسرية". ويبدو ذلك متشابهاً أيضاً مع حالة مذكورة في دراسة ميجينسون وآخرين (2006: 190-195) توضح علاقة طويلة المدى - لأكثر من 20 عاماً - بين اثنين من كبار المديرين بالقطاع العام. وكما هو الحال في دراسة كوتشان وتريمبل، يقرُّ المديران (آلن وهينشكليف) بالتبادلية في علاقتهما، وكذلك بأهمية الصداقة في هذه العلاقة. لكن ما لا يزال غير واضح كليةً (ربما لأنه لم يخضع لإضفاء الطابع الرسمي والهيكلة) هو كيف يظهر ذلك في محادثات الإرشاد.

من واقع خبرتنا، يُعَد أحدنا (ميجينسون) أحد طرفي علاقة إرشاد أكثر تنظيماً، يتبادل فيها الطرفان دور المتدرب مع الآخر. وميزة هذا الاستخدام الأكثر تقيُّداً للإرشاد المشترك هي أن الوقت يُقسَّم بالتساوي بين الطرفين لضمان التساوي في المنفعة. على الجانب الآخر، يسمح الشكل الأكثر مرونةً للإرشاد المشترك بالاستكشاف المتبادل لمسائل مثيرة للاهتمام، يتلقى فيها الطرفان المساعدة في الوقت نفسه.

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى يجب أن يعود الإرشاد بالفائدة المتبادلة على كلٍّ من المُرشد والمتدرب؟

- ما الدور الذي تلعبه الصداقة في الإرشاد؟

الإرشاد الإلكتروني:

يشهد استخدام تكنولوجيا المعلومات وغيرها من وسائل الإعلام في محادثات الإرشاد شيوعاً متزايداً. وتتضمن دراسة ميجينسون وآخرين (2006: 64-67) ثلاث دراسات حالة بحثية للإرشاد الإلكتروني. وفيما كتبه هوكينز Hawkins (2006: 67) عن تجربة استخدام الإرشاد الإلكتروني في شرق إنجلترا، يشير إلى عدة فوائد للإرشاد الإلكتروني كأحد أنماط الإرشاد، وهي:

- أنه أقل استهلاكاً للوقت من حيث حصول المُرشدين على إجازات من العمل وسفرهم.
- أنه يمكن الوصول إليه بسهولة عبر الإنترنت.
- أنه يمكن أن يساعد في تحقيق التكافؤ في السلطة بين المُرشد والمتدرب.
- أنه يقضي على التحيُّز القائم على الانطباعات الأولى.
- أنه يُوفِّر المزيدَ من الوقت للتأمُّل والتعلُّم.

والنتائج التي توصلت إليها دراسة تقييم للإرشاد الإلكتروني في عمل ميجينسون وآخرين (2006: 134-141) تدعم بعضاً من هذه الاستنتاجات. لكن في دراسة ميجينسون وآخرين Megginson et al (2006: 216-119) أيضاً، ينطوي الإرشاد الإلكتروني على تحديات خاصة به من حيث ثراؤه، وهو الموضَّح بإيجاز جيد في الاقتباس التالي:

> إن الإرشاد الافتراضي لا يُقدِّم حتماً مجموعة واسعة النطاق من الاتصالات والمعلومات المتاحة في الإرشاد وجهاً لوجه؛ نظراً لاعتماده اعتماداً حصريًّا في الغالب على الكلمة المكتوبة. وأعتقدُ أن هذا الافتقار لفرصة ملاحظة الموجه فعليًّا، و"قراءة" رسائله غير المنطوقة (وقراءته لرسائلي بدوره) والشعور بالنبرة المعقدة في التواصل وسماعها قد أثَّر على الثراء المحتمل لعلاقة الإرشاد (2006: 218).

علاوة على ذلك، طرحت الدراسات التي أُجريت على الإرشاد الإلكتروني، مثل دراسة أونيل وهاريس (Neill and Harris (2004’O)، أسئلةً حول تطوُّر مهارات الإرشاد لدى كلٍّ من المرشدين والمدربين في علاقة الإرشاد الإلكتروني. وتُشدد الدراسة على أن المشاركين بحاجة إلى وقت ليتأقلموا على هذه الأعراف الجديدة كي يضمنوا فعاليتها (انظر الفصل العاشر، للاطلاع على المزيد من المعلومات حول التطوير الإلكتروني).

أسئلة تأملية:

- ما ميزات الإرشاد وجهاً لوجه وعيوبه؟

- ما العوامل الرئيسية التي تؤثر على فعالية علاقة الإرشاد وقوتها؟

الإرشاد المعاكس Reverse Mentoring:

يُعَدُّ الإرشاد المعاكس حديثاً نسبيًّا، ويكون المُرشد في هذا النوع من الإرشاد أصغر سنًّا أو أقل درجة من المتدرب. ويركز الإرشاد المعاكس على الاختلافات في الخبرة والفهم والمواقف مع اكتساب المُرشد والمتدرب معرفة عن عالم كلٍّ منهما. في شركة تايم وارنر Time Warner في الولايات المتحدة، يُقدِّم أشخاصٌ أصغر سنًّا ذوو خبرة فنية الإرشادَ لمسؤولين تنفيذيين أعلى في الدرجة الوظيفية. وفي قطاع الصحة بالمملكة المتحدة، يقدِّم المرضى الإرشاد لموظفي الرعاية الصحية.

دراسة الحالة (3–5):

الإرشاد الذاتي Self–Mentoring:

يمارس الإرشاد الذاتي لأي متعلم من مختلف الأعمار والمهن والنوع والعرق والقدرات ممَّن يرغبون في تولي المسؤولية عن التطوير الذاتي وقبولها عن طريق تخصيص الوقت لدراسة الثقافة السائدة في البيئة المحيطة؛ من أجل تحقيق أقصى استفادة من الفرصة المتاحة لتعزيز الكفاءات اللازمة لتحسين مهاراتهم القيادية (Carr, 2011, 2012, 2014; Beckford, 2013; Bond and Hargreaves, 2014; Carr et al. , 2015). يشير مصطلح "الذاتي" في الإرشاد الذاتي إلى الجهد الفردي والتفرد، لكنَّ المرشدين الذاتيين لا يعملون في عزلة، وإنما يتم تشجيعهم على دعوة مجموعة من الزملاء في أي وقت عند الحاجة، للمشاركة في جهودهم من أجل تحقيق التوقعات الفردية. وقد كان هذا هو حال المشرفة السابقة التي - عندما طابقت مهاراتها مع احتياجات المنظمة - كوَّنت فرقة من الزملاء أشارت إليهم بمجموعة من القادة من أجل التناقش والتفكير والتعمُّق وتقديم التعليقات حول المجالات التي افتقرت فيها للبراعة (Petty et al. , 2016). وتلعب فكرة التأمل الذاتي (Huang and Lynch,1995) دوراً محوريًّا في الإرشاد

الذاتي؛ إذ يزوِّد هذا التأمل المتعلم بالأفكار المتعمقة اللازمة لدراسة أي بيئة أو التغلب على أي عقبة تقف في طريق نجاحه. وقد عوَّض هذا التأمل - في حالة المشرفة السابقة - جوانب القصور التي تم تحديدها في البداية من خلال مشاركة الأقران وتأملهم.

يقوم الإرشاد الذاتي على نظرية القيادة الذاتية (Carr et al. , 2015; Petty et al. , 2016)، ما يُفسِّر العملية بصورة أكبر. والقيادة الذاتية، بوصفها نظرية معيارية، هي بناء نظري يُركِّز على الآليات الداخلية التي يستخدمها الأفراد لتركيز اهتمامهم وجهودهم عمداً على قيادة أنفسهم وتوجيهها في جانبي الإرشاد الذاتي والتحفيز الذاتي في ثلاثة مجالات إستراتيجية رئيسية، وهي: السلوكيات الشخصية، والمكافآت الطبيعية، والأنماط الفكرية البنَّاءة (Manz and Neck, 2004; Neck and Houghton, 2006). وفيما يخص المكافآت الطبيعية، تؤكد ممارسات القيادة الذاتية الفعَّالة على إنشاء عناصر إيجابية داخل المهام و/ أو إعادة تصميم المهام؛ مما يُقلِّل من مقدار القوى السلبية داخل المهمة، ومن ثَمَّ يزيد من كلٍّ من خصائص المهمة التحفيزية الطبيعية المتأصلة فيها، وخصائصها المنتجة للطاقة (Houghton and Neck, 2002).

بناءً على خبرات المشرفة والدراسات التي أُجريت بعد ذلك، ظهرت أربعة مستويات متدرِّجة من الإرشاد الذاتي، وهي:

- الوعي الذاتي.
- التطوير الذاتي.
- التأمُّل الذاتي.
- الرقابة الذاتية.

هذه المستويات متتابعة وذاتية الإيقاع وفردية. ويعتمد كل مستوى على تطور المهارات من المستوى السابق. فيحدد المستوى الأول - وهو الوعي الذاتي - مهارات القيادة التي تطلبها المنظمة ولا يعلمها القائد بسبب نقص استخدامها. وفي المستويين التاليين، وهما التطوير الذاتي والتأمل الذاتي، يحدِّد المتعلم التوقعات ويتقن تطوير الإستراتيجيات وتطبيقها من أجل مستوى الرقابة الذاتية (Bandura and Locke, 2003).

لقد أدت كلٌّ من الدراسات الميدانية الكمية والنوعية في مجال الإرشاد الذاتي إلى نتائج متماثلة. ففي كلٍّ من هذه الدراسات، أظهر المشاركون درجةً عاليةً في الكفاءة الذاتية والثقة المدركتين. ولم يشيروا فحسب إلى زيادة ثقتهم في قدرتهم على الأداء في دور أو منصب يتولونه؛ وإنما شهدوا أيضاً زيادة في الشعور بالكفاءة الذاتية (Bond and Hargreaves, 2014; Carr et al., 2015; Petty et al., 2016). ويُعرِّف باندورا (1997) الكفاءة الذاتية بأنها القدرة المدركة على أداء مهمة ما أو استكمالها (Bandura and Locke, 2003).

مثلما تشير الدراسات، يمكن تطبيق الإرشاد الذاتي في أي موقف أو بيئة؛ فبينما أُجريت الدراسات الأولى في مناطق تعليمية عامة متعددة، إذ تمت دراسة هيئات التدريس الجامعية من جامعتين مختلفتين أيضاً، بالإضافة إلى طلبة المدارس الثانوية. وصار من الواضح على نحو متزايد أن الإرشاد الذاتي يمكن تطبيقه على معظم المهن أو الوظائف، ويمكن استخدامه على نحو منفصل عن الإرشاد أو التوجيه أو معهما لدعم الأفراد الراغبين في تحقيق الأداء وزيادته. والإرشاد الذاتي لا يقتصر على التعليم فحسب، وإنما يمكن للتجارة والصناعة الاستفادة منه بالقدر نفسه.

(د. مارشال. كار، جامعة نورث كارولاينا في ويلمنجتون بالولايات المتحدة الأمريكية Dr Marsha L. Carr, University of North Carolina at Wilmington, USA)

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى يمكن أن يكون الإرشاد الذاتي انعكاساً لمفهوم جرانت (2003: 256) "لكون المرء عالقاً في عملية التأمل الذاتي"؟

- إلى أي مدى يمكن أن يرتبط الإرشاد الذاتي بأهداف الإرشاد السلوكي المعرفي الموضَّحة في عمل بالمر وويليامز (2013: 325)، والمُشار إليها هنا بأنها "خلق بيئة من الوعي الذاتي، والتزوُّد بمهارات التفكير، وبناء موارد داخلية واستقرار وقبول ذاتي، وتحسين الكفاءة الذاتية، وتمكين الأفراد من أن يُصبحوا مُوجِّهي/ مرشدي أنفسهم؟

- ما الآثار التي من المحتمل أن تعود على المُوجِّهين والمرشدين في حال تبنِّي هذا النموذج؟

- إلى أي مدى يمكن أن يرتبط هذا النموذج بفكرة شبكات التطوير أو مجتمع الاستكشاف؟ (انظر الفصل التاسع).

الاستنتاجات:

كان الهدف الرئيسي لهذا الفصل هو إقرار الأنواع المتعددة من المداخل المتبعة في الإرشاد والتوجيه وكان الغرض من الفصل، على وجه التحديد، هو استخدام مؤلفات مختارة كوسيلة لتمثيل المداخل المتبعة في الإرشاد والتوجيه، بدلاً من استكشاف بنى لنماذج أو عمليات محددة مثل نموذج GROW الهدف والواقع والخيارات والإنهاء (Downey, 2003)، أو العملية ثلاثية المراحل (Alred et al. , 2006). ويطرح ذلك عدداً من الأسئلة تُوجِّه استكشافنا للتوجيه والإرشاد نظرياً وعملياً (انظر أدناه)، وقد نُقِّحت هذه الأسئلة لتعكس حقيقة أن كلَّ مجال خضع للدراسة يتضمن شيئاً يمكنه المساهمة به في هذا الاستكشاف. وصيغت الأسئلة كذلك للإقرار بأهمية طرحها، سواء أكان ذلك في إطار الإرشاد أو التوجيه. وبناءً عليه، فإنها قد تُعتبَر أسئلة بحثية تُوجِّه الاستكشاف.

التوجه المستقبلي:

تثير دراسة نماذج التوجيه والإرشاد المختلفة على الأرجح مزيداً من الأسئلة بدلاً من تقديمها للأجوبة؛ نظراً لتعدُّد التطبيقات وتنوُّعها، لكن خبرتنا في العمل بهذه النماذج وتحليلها تشير إلى أن كلَّ منظور جديد يضيف زاويةً مختلفة للخطاب العام الذي يتضمن روابط وأوجهاً مشتركة أكثر من تضمُّنه لاختلافات. ونتنبأ بأنه ستكون هناك في البداية المزيد من النماذج ووجهات النظر التي ستزيد من التصنيفات الحالية، لكنَّ الباحثين سيبحثون بصورة متزايدة عن سُبُل لتضمين أعمال الآخرين والبناء عليها. وهذا يحدث بالفعل مع تشوُّش واضح بين الإرشاد والتوجيه، لكننا نتنبأ بأنه - خاصة في الإرشاد - من المرجَّح أن تُدمج المداخل المتعددة في عدد أقل من المداخل الشاملة التي ستُمثِّل بصورة أفضل خيارات المدخل الذي يتبعه الموجه/ المرشد، بما في ذلك إمكانية المزج الاختياري للنماذج ووجهات النظر.

نشاط 1 (التوجيه):

فكِّر فيما يلي:

هل تبحث عن تحسين فعالية التوجيه في مكان عملك؟ واصِل القراءة لاكتشاف الشعبية المتزايدة للتوجيه المرتكز على الحلول وأوسكار OSKAR ... لذلك أين سنبحث عن التطورات الجديدة إذاً في التوجيه؟ لقد شهد المدخل المرتكز على الحلول (SF) في التوجيه تزايداً في شعبيته على مدار الأعوام الخمسة الماضية. ويقدِّم المدخل المرتكز على الحلول (SF) - الذي تطوَّر من عمل ستيف دي شازر Steve de Shazer and Insoo Kim Berg البسيط على نحو عبقري حول "العلاج المختصر" - مستوى جديداً من الفعالية لمحادثة التوجيه. وبدلاً من تحديد ما هو خاطئ أو البحث عن العواقب التي تحول دون التقدُّم، ينصبُّ التركيز ببساطة على البحث عما يُحقِّق النجاح ... تشير كلمة «أوسكار» إلى الحروف الأولى من الكلمات التالية باللُّغة الإنجليزية (OSKAR):

- النتيجة.
- المقياس.
- المعرفة العملية.
- التأكيد والعمل.
- المراجعة.

McKergow and Clarke, undated, at http: //sfwork. com/pdf/Coaching%20with%20

(ماكجرو وكلارك، غير مُؤرَّخ، مُتاح على الرابط التالي

،http: //sfwork. com/pdf/Coaching%20with%20OSKAR. pdf

تم الدخول عليه في 14/9/2016).

باستخدام خطابات ويسترن (2012)، حلِّل الموضَّح أعلاه، وما هو أكثر خطاب يتشابه معه الاقتباس المُوضَّح أعلاه. ما الآثار المحتملة للخطاب؟ ومَن الجمهور المستهدَف؟

نشاط 2 (الإرشاد):

فكِّر فيما يلي:

الإرشاد، تقليديًّا، يعتبر بمثابة الوسيلة للدعم والنصح، والتي تمتد لفترة طويلة. وفي مكان العمل، يهدف الإرشاد إلى وصف علاقة يَستخدم فيها الزملاءُ الأكثر خبرةً معرفتهم وفهمهم الأوسع نطاقاً للعمل أو مكان العمل لدعم وتطوير عضو أو أعضاء أقل خبرة أو أدنى في المستوى الوظيفي. ويعود ذلك إلى الأسطورة الإغريقية التي يعهد فيها أوديسيوس Odysseus بتعليم ابنه إلى صديقه المرشد. والإرشاد أيضاً نوعٌ من التدريب المهني يتعلم فيه متعلم غير خبير "أصول المهنة" من زميل ذي خبرة، مع حصوله على دعم بتدريب خارج مكان العمل كما هو الحال في التدريب المهني الحديث (من صحيفة حقائق معهد شؤون الأفرد والتنمية البريطاني المتاح على الرابط التالي file/cipd_mentoring_factsheet./110468 .www. shef. ac. uk/polopoly_fs/1 pdf، تم الدخول عليه في 14/9/2016).

افحص اللُّغةَ المستخدَمةَ في هذا الاقتباس. ما المنظور المُقدَّم حول الإرشاد هنا؟ ومَن الجمهور المُستهدَف؟

أسئلة:

- ما التوازن المناسب بين نشاط التوجيه / الإرشاد المُنظَّم وفاعلية الموجه الفردية؟

- إلى أي مدى يجب أن يؤثر سياق علاقة الإرشاد/ التوجيه على طبيعة العلاقة بين المُرشِد والمتدرب؟

- إلى أي مدى تُعَدُّ عملية التوجيه / الإرشاد عملية ثنائية الاتجاه؟ إلى أي مدى يجب أن يكون التوجيه / الإرشاد مُفيداً على نحو تبادلي لكلٍّ من المُوجِّه / المرشد والمتدرب؟

قراءات إضافية:

للاطلاع على مناقشة شاملة حول العديد من نماذج التوجيه مع فصل واحد عن الإرشاد، انظر:

Cox, E. , Bachkirova, T. and Clutterbuck, D. (eds) (2014) The Complete Handbook of Coaching, 2nd edition. London: Sage.

للاطلاع على أفكار متعمِّقة حول العديد من النماذج المختلفة للإرشاد، انظر:

Allen, T. D. and Eby, L. T. (eds) (2007) Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach. Oxford: Blackwell.

6

نظرة عامة على الفصل السادس

يتناول هذا الفصل قوةَ الحوار التطويري بين الفردين one - to - one، ويستعرض ويناقش كذلك تأثير السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلُّم، كما يقارن بين وجهات النظر الخطية وغير الخطية في التعلُّم. كما نُلقي نظرة على محادثات التوجيه والإرشاد ذات الطبيعة غير الخطية، ثم نقوم بعرض وتحليل اقتباس من محادثات تعلُّم حيَّة مباشرة. وتجدر الإشارة إلى وجود ارتباط بين هذا الفصل والفصول 1، و2، و4، حيث ناقشنا مواقف متعددة فيما يتعلق بفلسفة البحث والعقلية والتحديق.

الفصل السادس

التعلُّم بالمحادثة

المقدمة:

يشهد مجتمع الأعمال الواسع خطاباً مهيمناً بأن التغيير هو الشيء الثابت الوحيد في عالم القرن الحادي والعشرين المتطوِّر (Garvey and Williamson, 2002)، وقد اتسع هذا الخطاب مؤخراً ليشير إلى أن إيقاع التغيير في الحياة التنظيمية، الذي يتأثر بالابتكارات التكنولوجية والضغوط التنافسية والمبادرات السياسية، قد تسارع، ووصل هذا الخطاب إلى درجة من الهيمنة يُعتقَد معها أن ثمة آثاراً كبيرة لهذا المناخ التنافسي سريع الإيقاع على الأشخاص في المنظمات بمختلف أنواعها، وفي مختلف القطاعات. وقد انعكست هذه الآثار على سياسات المنظمات في التعيين والاختيار، والتعلُّم والتطوير، والصحة والسلامة. وتتجلى هذه الآثار في سياسات التعلُّم والتطوير والتعيين التي تُصاغ بناءً على افتراض أن المنظمة بحاجة لأشخاص قادرين على:

- التكيُّف سريعاً مع التغيير.
- الابتكار والإبداع.
- المرونة.
- التعلُّم سريعاً وتطبيق معرفتهم في العديد من المواقف.
- الحفاظ على صحتهم الذهنية والبدنية.
- التعاون في العمل.

وفي هذا المناخ، الذي يزداد فيه الضغط من أجل الأداء، من المهم للغاية أن يتمتع الموظفون "بشخصيات قوية ومستقرة" (Kessels, 1995)، ويمتلكوا القدرة على "تحمُّل التعقيد" (Garvey and Alred, 2001). والقائمة الموضَّحة أعلاه صعبة للغاية، وتتضمن عناصر غير موجودة في أُطُر الكفاءات التي تصيغها المنظمات عادةً! ونظنُّ أن السبب وراء ذلك هو أن أُطُر الكفاءات هي نِتاج خطاب "الخبير النفسي" والخطاب "الإداري" (Western, 2012)، وبالتالي فإنها أساساً اختزالية بطبيعتها. ومن ثَمَّ، لا يمكنها التعبير عن الجوانب الدقيقة والمعقدة للسلوك البشري التي تشير إليها ضمناً القائمة الموضَّحة أعلاه (انظر على سبيل المثال، عمل هيمستاد وآخرين، 2010، عن جوانب التعقيد في التدريب الرياضي). ويجادل كيسلز Kessels (1995) بأن المداخل الاختزالية المختزلة في التعامل مع التعلُّم صارت منتشرةً على نحو متزايد، ويلاحظ العديد من المديرين أن هذا النوع من التطوير لا ينجح ببساطة (انظر ;Broad and Newstrom, 1992 Groot, 1993; Garvey, 2012). وكما أُشير في الفصل الأول، يتمحور كلٌّ من التوجيه والإرشاد حول دعم الأفراد ليتعلموا في السياق أشياءَ ذات علاقة بأنفسهم عن طريق الاستناد إلى ما يتمتعون به من قدرات في أوقات التحوُّل والتغيير، وهذا ما لا يعَدُّ من أُطُر الكفاءات. ومن الغريب أن اتحادات الإرشاد والتوجيه المهنية تدعم بقوة تدريب المُوجِّهين والمُرشِدين من خلال أُطر الكفاءات.

وتمثِّل فكرة إجراء محادثات هادفة حول التعلُّم استجابةً لهذا المناخ سريع التغيير، حيث تُمكِّن الأفراد من فَهْم معنى التغيير بأنفسهم وتقديره، دون الرجوع - مثلما أشار جارفي (2012) - إلى أداة أطُر الكفاءات غير الفعَّالة.

المنهجية:

يُعَدُّ هذا الفصل - بوجه عام - اقتباساً وامتداداً للمقال الذي ظهر لأول مرة بعنوان " Pas de deux: Learning in conversations" ("الرقص الثنائي: التعلُّم بالمحادثة") بقلم ألريد وآخرين (1998). ونتوسع هنا فيما طرحه هذا المقال بالاستناد إلى بعض المؤلَّفات المختارة حول فلسفات التعلُّم والتطوير، وأهمية السرديات، والخطابات السائدة في مجال التنمية البشرية. ونعرض بعد ذلك نصًّا لمحادثة تعلُّم فعلية ونُحلِّلها باستخدام مفهوم "مستويات الحوار" لميجنسون وكلاترباكMegginson and Clutterbuck (2005 :36-a: 32).

العقلانية والتعلُّم:

فيما يتعلق بخطاب التغيير، شهد كلٌّ من القطاعين العام والخاص توجُّهاً متزايداً نحو "الموضوعية" في كل أنشطة الأعمال. وبتطبيق مفاهيم ويسترن على هذا الأمر، يمكن القول إن خطاب "الخبير النفسي" والخطاب "الإداري" المُطبَّقين داخل المنظمات صارا شاغلاً مهيمناً على المديرين (انظر الفصلين الثاني والرابع).

وكما هو الحال مع التحرُّك القوي نحو قياس عقلاني ودقيق كما هو مفترض لأداء الأفراد والمنظمات، ثمة تغيُّر أيضاً في فهمنا لطبيعة العقلانية في حدِّ ذاتها. فيذهب بارنيت (1994: 37) إلى أن أنواع التفكير المتاحة للأفراد تشهد تغييراً؛ حيث "صار المجتمع أكثر عقلانية، لكنها عقلانية من نوع مُقيَّد". وقبل فترة طويلة تعود إلى عام 1974، جادل هابرماس بأن أكثر نماذج التعلُّم استخداماً وانتشاراً تفترض مسبقاً نمطاً موضوعيًّا و"فنيًّا" من العقلانية. ويهدف هذا النمط من التفكير إلى تأسيس بِنى منظمة من المعرفة العامة أو القواعد والإجراءات الواضحة، أي أُطر للكفاءات، ويعمل على تحديد أهداف ونتائج للتعلُّم تجعل من الأيسر الحكم على النجاح المُحرَز في التعليم والتعلُّم في حال تحقيق هذه النتائج أو الأهداف. ويكمن هذا النمط من التفكير وراء التعلُّم القائم على الكفاءات الذي يسود حاليًّا برامج التعلُّم/ والتطوير في العديد من المنظمات.

وهذا الفكر الفني في التعامل مع التعلُّم يصاحبه عادةً ميلٌ قويٌّ نحو التفكير في التعلُّم بوصفه نشاطاً خطيًّا (Bernstein, 1971; Habermas, 1974; Barnett, 1994). وقد اعتدنا على هذا الفكر لدرجة أننا لم نعُد نلاحظه، ولا نلاحظ أنه ليس سوى طريقة واحدة فقط - وربما ليست بالطريقة الجيدة أيضاً - للتحدُّث عن التعلُّم والتفكير فيه. وينطوي هذا الرأي على فكرة أننا في أثناء تعلُّمنا نتحرك في خط مستقيم، أو نتقدَّم في طريق، أو نصعد سُلَّماً. ويشير خطاب "إدارة المواهب" و"تسريع التقدُّم" إلى أننا قد نتمكن أيضاً من تسريع خُطى الأفراد على هذا الطريق أو السُّلَّم.

من الواضح أن المنطق الذي يقوم عليه هذا النمط في التفكير جذَّاب وساحر بصورة خاصة؛ لأننا إذا علمنا الطريق الذي يسير فيه الأفراد على نحو دقيق، فإن أكثر ما يمكننا فعله نفعاً (أو نتخيل قيامنا به) هو التسريع من خُطاهم على هذا الطريق وجعلهم يصلون إلى وجهتهم في أسرع وقت ممكن.

لا شك أننا نُحقِّق تقدُّماً بالفعل باتباع هذه الطريقة في كثير من الأحيان، مثل اجتياز اختبار قيادة أو تعلُّم لغة جديدة أو النجاح في أداء دور جديد، لكن "التقدُّم للأمام" ليس سوى جانبٍ واحدٍ فقط من جوانب النجاح، وتشمل مزايا هذا المدخل تحسُّن إمكانات المساءلة ومراقبة الجودة والإيمان بأننا نُسرِّع من عملية التعلُّم. وعلى الرغم من النقد
(Jessup, 1991) القائل إن التركيز على النتائج يُعَدُّ تركيزاً فنيًّا أكثر من اللازم، فإن هذا التركيز لا يحول دون الاهتمام بعملية التعلُّم وجوانب العلاقات فيها، لكن "هيمنة الجوانب الفنية" (Habermas, 1974) يمكنها تنظيم ما سبق تحديده فقط (Bernstein, 1971). بعبارة أخرى، يساعدنا هذا التوجُّه في الوصول إلى وجهتنا بأقصر الطرق وأكثرها وضوحاً، لكنه لا يمكن أن يُطوِّر وعينا بالأنواع المختلفة من الوجهات المتاحة أو سرعة الوصول إليها أو اختيار الطريق، ولا يحمل أيَّ وعد بأن رحلتنا في حدِّ ذاتها ستُثرينا. (الإثراء هنا متكافئ مع مفهوم "التعلُّم الشمولي" الذي تناولناه في الفصل الأول، ويرتبط كثيراً بالأسُس التي يقوم عليها خطاب "المُرشد الروحي" "Soul Guide " (Western, 2012) في الإرشاد والتوجيه. وبالتالي، فإن هذا النمط الفني للعقلانية لا يمكن أن يكون مناسباً لتطوير المتعلم في بيئة سريعة التغيُّر، حيث ينبغي أن يتحلى بقدرة متميزة على العمل التعاوني والمرونة والابتكار والإبداع والارتجال، بل إنه قد يكون له في الواقع نتائج عكسية؛ لأنه يُقال إن "صور التفكير التفاعلية والتعاونية بحق" (Barnett, 1994: 37)، أو التعلُّم الاجتماعي، تواجه خطر استبعاد التفكير الفني أو "الإستراتيجي" والنزعة الفردية لها. ويُعَدُّ ذلك أحد الجوانب التي قد تضعف من خلالها العلاقات بين الأشخاص في أوقات التغيُّر الاجتماعي السريع (Toffler, 1970; Bauman, 1989; Sennett, 1998; Arnaud, 2003).

قد تكون هناك أدلة تُشير إلى أن هذا الفكر الفني المهيمن ربما يشهد تغيُّراً أو تراجعاً في تأثيره. فيشير جارفي (1994 أ) إلى أنه بالرغم من الضغط لتحسين الأداء واتباع نمط التعلُّم الخطي والمُتحكَّم فيه، ثمة رغبة قوية في الوقت نفسه لدى الأفراد في مكان العمل للوصول إلى الجوانب الأكثر إنسانيةً للحياة. يرى باتشكيروفا Bachkirova (2011) أن 80% من سكان العالم مهتمون بالجوانب الروحانية للحياة، ويرى ويسترن (2017) أن خطاب المرشد الروحي "معروف لمعظم المرشدين". ويبدو أن الأفراد يرغبون في تطوير علاقات أكثر قوة ودعماً في العمل لتمكينهم من التعلُّم من بعضهم ومع بعضهم بُغية تطوير معرفتهم ومهاراتهم، وتحسين أدائهم، ومساعدتهم على التقدُّم في مهنتهم التي يختارونها. ومن الواضح أنه يمكن ربط الإرشاد والتوجيه

بهذه الديناميكية، وإنهما يُمثِّلان أسلوباً آخر للتفاعل والتعلُّم. ولا عجب أن نشاط التوجيه والإرشاد يتزايد في جميع قطاعات المجتمع. وهذه الرغبة في الدعم والعلاقات الإنسانية المُحسَّنة بين الأفراد في العمل تتلاءم جيداً مع مفهوم "النزعة الخلَّاقة" لإريكسون Erikson (1995). فوفقاً لإريكسون، إذا لم نكن "مبدعين"، فقد نُصاب بالجمود. لكن عن طريق الاحتكاك بالآخرين في التفاعلات الاجتماعية والحوار، وعن طريق تطوير الآخرين، بالإضافة إلى لعبنا دور المتعلّمين؛ قد نُشبِع هذه النزعة الخلَّاقة، ونتجنب الجمود.

قوة الحكايات:

تتمثّل إحدى الطرق الأخرى لتطوير التعلُّم التعاوني في المشاركة في الحكايات. والعلاقة بين "الحكايات" والتعلُّم راسخة (Geertz, 1974; Daloz, 1986; Bruner, 1990). والأداة الأساسية في الحكاية هي المجاز، ومن خلال فهم الخرافات والتمثيلات الرمزية للواقع في المجاز يمكن للمرء استنباط المعنى (Morgan, 1986). وبينما يمكن للمجاز تقديم وسيلة إيجابية للتعلُّم، فقد يكون السبب المحوري وراء النزاعات بين الأفراد. والاختلافات بين أبطال الحكايات قد لا تتعلق بمعرفتهم، وإنما بفهمهم "لمعنى" القصة ولغتها ومجازاتها ورموزها. وقد سبق أن أوضحنا في الفصل الأول أن برونر (1990: 32) قد استكشف أهمية المعنى، وأشار إلى أهميته لممارسة علم النفس البشري؛ فقال إن "علم النفس ... لا يتعامل سوى مع الحقائق الموضوعية، ويتجنب النقد الثقافي". لكن حتى علم النفس العلمي من شأنه تحقيق أداء أفضل عند إدراك أن ما يتعامل معه من حقائق عن الحالة الإنسانية يرتبط بالمنظور الذي يُنظَر من خلاله لهذه الحالة".

يقوم رأي برونر (1990: 33) على نقطتين: النقطة الأولى هي أنه من المهم فهم كيف تُشكِّل "الحالات المُتعمَدة " للأفراد خبراتهم وأفعالهم. أما النقطة الثانية فهي أن الشكل الذي تتخذه هذه "الحالات المُتعمَدة" يتحقق عن طريق "المشاركة في الأنظمة الرمزية للثقافة". ويعتقد برونر أن التفاعل مع الأنماط المتأصِّلة في "صور الخطاب واللُّغة، وصور التفسير المنطقي والسردي، وأنماط الحياة المشتركة القائمة على الاعتماد المتبادل" في أي ثقافة هو ما يُشكِّل السلوكيات والمواقف. ومن ثَمَّ، فإننا لسنا أفراداً معزولين وبلا جذور نستجيب فقط لحاضرنا؛ وإنما نحن - على العكس - نستقي المعنى من ماضينا الذي شكَّل ثقافتنا، ونوزِّع هذا المعنى من خلال الحوار. ويرى

برونر أن "المعنى" يُصاغ على كلٍّ من المستوى الفردي والثقافي. وبالتالي، فإن "المعاني" ستتنوع حتماً، وقد تُفسَّر في إطار كلٍّ من "الحالة المُتعمَدة" للفرد والأطر الثقافية التي تنشأ منها.

تُعَدُّ المحادثات التوجيهية والإرشادية إحدى أدوات هذا الحوار "الهادف"، وهنا تكمن - من وجهة نظرنا - القوة الممكنة لمحادثات التعلُّم فيما يتعلق بتوجيه التغيير في المواقف والسلوكيات والأداء، وتشكيل هذا التغيير وبنائه في مكان العمل. فمن خلال الحكاية تُوضع قواعد العمل، وجودة المنظمة تعتمد بصورة أساسية على جودة السردية التي تقوم عليها؛ ويعني ذلك ضمنيًّا أنه قد تكون هناك حكايات "جيدة" تساعد في تكوين منظور "جيد" للمنظمة، لكن الحكايات "السيئة" يمكن أن تُصبح متأصِّلة بدورها في الأعراف الثقافية. ويجادل برونر (97 :1990) بأن "الثقافة قد تتصارع مع نفسها، وإحساسنا بالمعايير نستمده من الحكايات، كما نستمد منها ما هو مخالف وما هو مُستثنَى. كما أن الحكايات تُخفِّف من وطأة الواقع". ووفقاً لبرونر (1990: 97)، ينشأ النزاع إذاً نتيجة لما يلي:

- الخلاف القوي بشأن ما هو عادي وطبيعي.

- السرديات المُفرِطة في الخصوصية، بمعنى أن تُصبح الحكايات أيديولوجية أو تخدم مصالح شخصية؛ الأمر الذي قد يخلق شكوكاً حول التفسير، والتقليل من شأن "ما حدث" باعتباره تلفيقاً أو إعادة كتابة.

- السرديات المُقيَّدة أو المُتحكَم فيها أو المكبوتة، كما هو الحال مع الجماعات المتطرفة والأنظمة الديكتاتورية والدعاية.

تكمن قيمة استكشاف الحكايات من خلال المحادثة في معالجة هذه المشكلات، وفي قدرة المتحدثين على تطوير معانٍ جديدة وبديلة لتكوين صورة أكبر، ومن ثَمَّ إتاحة المزيد من الخيارات في الفعل. فالمحادثة مع المتدربين قد تكشف عن أنه "يعرف الحكاية بالفعل"، ولا يواجه أيَّ شيء جديد، لكن من الممكن مساعدة المتدربين على مراجعة هذه الحكاية والتوصل إلى أفكار أو معانٍ جديدة في الحقائق القديمة، مثل: أهمية بناء الفِرق، أو الحفاظ على مسافة فاصلة بين المرء والعمل، ومنظورنا نحو العمل. ومن خلال طرح هذه الموضوعات، قد يبدو أننا نتعامل مع أفكار أساسية وبسيطة ظاهريًّا، لكنها في الواقع معقدة للغاية وخادعة في بساطتها، ومع ذلك فإنها مهمة لدرجة

تحتم التعامل معها مراراً وتكراراً من زوايا مختلفة. ويُعَدُّ المدخل "الفني" في التعلُّم غير ملائم تماماً هنا؛ لأن التعلُّم بالمحادثة لا يسعى للوصول إلى الإجابات الصحيحة، وإنما إلى الاحتمالات والخيارات.

تلعب المحادثة دوراً رئيساً في التعلُّم لأنه، مثلما يقول برونر (1985: 23): "اللُّغة وسيلة لتنظيم أفكار المرء بشأن الأشياء". فيمكن للمناقشة أن تساعد المتعلِّم على إعادة تأطير فكرة ما، أو التفكير في أفكار جديدة، أو بناء أفكار جيدة من أخرى قديمة (Garvey and Williamson, 2002). وكان فيجوتسكي Vygotsky (1978) يتفق مع هذا الرأي؛ فقد رأى في التعلُّم بالحوار "وظيفة ذهنية أعلى"؛ وذلك لأن المشاركة في الأفكار عن طريق الحوار يُخرِج الفكرة إلى سياق اجتماعي، ويسمح بظهور وجهات نظر جديدة. ويتم بعد ذلك تبنِّي وجهات النظر تلك ودمجها في الأطر والوظائف الذهنية للفرد. ويطوِّر التعلُّم بالمحادثة الحكمة والحكم العملي اللذين ينتجان عن التعلُّم النقدي الشمولي. وهذان هما البديلان الحقيقيان للتعلُّم القائم على الكفاءات، ويفيدان بصورة أكبر بكثير الأعمال والمجتمع ككل في وضع قائمة السمات الموضَّحة في مقدِّمة هذا الفصل.

السياق الاجتماعي:

من الواضح، إذاً، أن التعلُّم سياقي أيضاً، وأن السياق التنظيمي يمكن أن يؤثر على قدرة مَن يعملون فيه على العمل (انظر الفصل الثامن). ومفهوم "البيئات"، الذي وضعه فيجوتسكي (1978: 86) بمعنى "منطقة التطوير القريبة"، يلعب دوراً مهمًّا في عملية التعلُّم. ويصف فيجوتسكي ذلك بأنه "المسافة بين مستوى التطوير الفعلي كما تُحدِّده عملية حل مشكلات مستقلة، ومستوى التطوير المحتمل كما تحدِّده عملية حل مشكلات ... بالتعاون مع أقران أكثر قدرةً". ويعني ذلك تحقُّق قدرة أكبر على تحسُّن الفهم والتعلُّم في حال وجود إرشاد أو تعاون من خلال الحوار.

لهذه المفاهيم آثارٌ مهمة على محادثات التوجيه والإرشاد، وعلى كيفية تنظيمنا للتعلُّم في مكان العمل. وتأثير السياق الاجتماعي وقوته في عملية التعلُّم أمرٌ مُسلَّم به. فمثلما يقول برونر، فيما كتبه عن فيجوتسكي، "نقل المعرفة يشبه نقل اللُّغة، والمعتقد الأساسي لفيجوتسكي هو أن التفاعل الاجتماعي أداة جوهرية للتعليم، وليس - إنْ جاز التعبير - أداءً فرديًّا" (1985: 25).

لقد طوَّر ليف وعينجر (1991) فكرة التعلُّم بوصفه نشاطاً اجتماعياً يحدث داخل سياق اجتماعي في مفهومي "جماعات الممارسة" و"المشاركة الثانوية المشروعة". وقد رأى فيجوتسكي التعلُّم عملية شمولية متواصلة ينبغي اتباعها حتى تُحَل المشكلات، أو كما يقول كولب Kolb (1984) أو جارفيس Jarvis (1992)، مع الوضع في الاعتبار بصورة كاملة نماذج التعلُّم التجريبي. وبمصطلحات فيجوتسكي، يعني ذلك "وحدة الإدراك والحديث والفعل؛ ما يؤدي في النهاية إلى تبنِّي للأفكار" (فيجوتسكي، 1978: 26). ومن ثَمَّ، فإن محادثات الإرشاد والتوجيه يمكنها تطوير رؤية متعمقة عظيمة، وأفكار جديدة، ومعنى مُحسَّن داخل السياق الاجتماعي لطرفي المحادثة، وفي الوقت نفسه السياق الاجتماعي للمنظمة.

المحادثة غير الخطية:

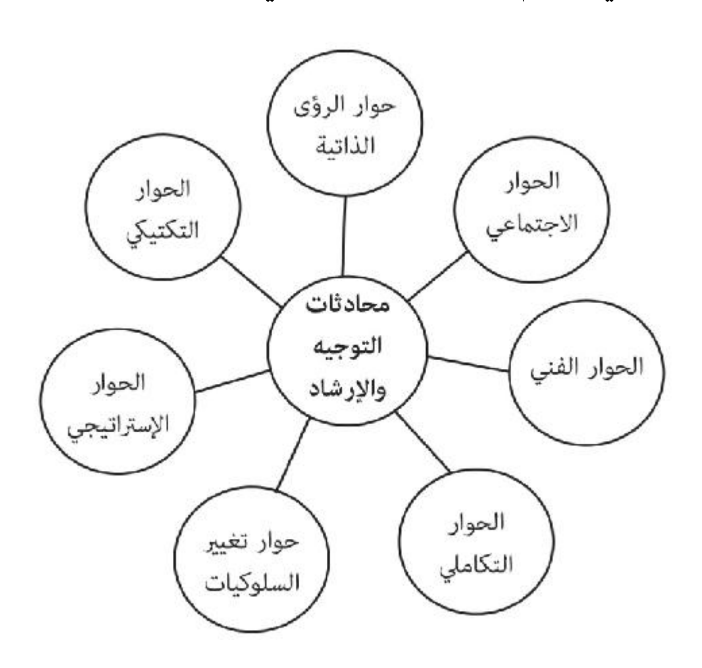
يترافق التعلُّم غير الخطي والمحادثات الهادفة ترافقاً طبيعيًّا، لكن ما يُميِّز المحادثات أنها تحدث في أي موقف. وعلى الرغم من اشتراكها كلها في عامل واحد هو مشاركة شخصين على الأقل في المحادثة، فإنها قد تخدم في الواقع أهدافاً متنوعة ليس التعلُّم غير الخطي سوى أحدها فقط. على سبيل المثال، جمعت العديد منا محادثة مع شخص غريب في أثناء السفر، أي أن طرفي المحادثة في حالة تنقُّل. ويمكن أن يُمثِّل هذا السياق فرصةً لحديث أكثر اتساعاً أو أقل تحفُّظاً مقارنةً بالسياقات المعتادة. ويمكن أن يطرح أموراً غير متوقعة؛ فقد نتفاجأ بما نحن على استعداد لمشاركته مع شخص غريب، ونتذكر أحياناً هذه "اللقاءات القصيرة" بإعجاب وتقدير (Simmel, 1950). والموقف المناقض لذلك والمتمثِّل في التحدُّث أثناء تناول الطعام مع أشخاص مقربين في سياق أُسريٍّ يمكن أن يكون قيّماً بالقدر نفسه، وكمساحة للاستكشاف، والتطرق للمسائل التي تهمُّ بحق من خلال الربط بين ما هو عادي وما هو مهم؛ باختصار، أن نتعلم بصورة غير خطية. كما يمكن لأي محادثة واحدة أن تُحقِّق عدداً من الأهداف.

ترتبط محادثات الإرشاد والتوجيه بتطوير كلٍّ من الجوانب الوجدانية والعقلانية (انظر الفصل الأول). فتساعد هذه المحادثات على تطوير سمات إنسانية، مثل الثقة والتقبُّل والصدق والنزاهة، فضلاً عن دعمها المفاهيم المهمة للتعلُّم في مكان العمل، مثل: تعزيز المهارات، وتطبيق ما تمَّ التدرُّب عليه، والفهم والاستيعاب من خلال التعلُّم التجريبي (دالوز، 1986). ويمكن للإرشاد والتوجيه الجمع بين مَن يرون التعلُّم وسيلةً لتحقيق غاية ما، مثل تحسين الفعالية والكفاءة، ومَن

يركِّزون على السياقات النفسية الأوسع نطاقاً التي يُنظَر فيها للأفراد بوصفهم "غايات في حدِّ ذاتهم".

في كتابهما "أساليب التوجيه والإرشاد " Techniques for Coaching and Mentoring"، يُقدِّم ميجينسون وكلاترباك أساليب مفيدةً لمحادثات التوجيه والإرشاد. وعلى الرغم من إشارتهما لها "بمستويات الحوار السبعة"، الأمر الذي قد يعني ضمنيًّا في حد ذاته محادثة خطية (تُقدَّم في صورة إطار هرمي متدرِّج)، وإذا تمَّ إدراكها على أنها سلسلة من عناصر وضع متساوٍ يمكن للجميع أن يلعب دوراً فيها (انظر الشكل 6-1)، فإنها تقدِّم وسيلةً لتحليل الحركات غير الخطية التي قد تُنفَّذ في المحادثات وفهمها. وقد وجدنا ذلك هو الأكثر فائدةً في البرامج التعليمية للمُرشدين والمُوجِّهين.

يهدف الحوار الاجتماعي إلى بناء صلة اجتماعية بأسلوب وديٍّ، ما يُعَدُّ سمةً جوهرية لكلٍّ من الإرشاد والتوجيه (الفصل الأول). ويساعد الحوار الاجتماعي على تطوير الثقة والتعاطف والفهم المشترك. ومن ثَمَّ، فإنه عنصر مهم لا ينبغي التقليل من شأنه من حيث مساهمته في إقامة علاقة يمكن التعلُّم من خلالها. والحوار الاجتماعي هو عنصر ثابت في التوجيه والإرشاد، بمعنى أنه يجب أن يكون موجوداً في معظم الأحوال، لا سيما في بداية المحادثة ونهايتها.



المصدر: مُقتبَس من ميجينسون وكلاترباك، (2005 أ).

شكل (1-6): أنواع محادثات التوجيه والإرشاد

"الحوار الفني" هو عنصر آخر من عناصر محادثات التوجيه والإرشاد التي حدَّدها ميجينسون وكلاتربا‍ك (2005 أ)، ويكون التركيز في هذا الحوار على توضيح معرفة قائمة بالفعل حول سياسات العمل وإجراءاته وأنظمته، ويكون عادةً قصيرَ المدى.

"الحوار التكتيكي" قصير المدى كذلك، حيث تهدف المحادثة إلى استكشاف الأساليب العملية للتعامل مع المسألة محل الدراسة.

أما "الحوار الإستراتيجي" فيهدف إلى اتباع منظور أوسع ووضع التحديات الحالية في سياق أكبر. ويتخذ غالباً صورة نقاش على المدى الطويل، ويطوِّر حسًّا بالتوجه في العمل ونطاقه. ويساعد الحوار الإستراتيجي في اتخاذ القرارات على مدار الوقت.

"حوار الرؤى الذاتية" هو الحوار الذي يكتسب فيه المتعلم وعياً بآماله أو مخاوفه أو أنماط تفكيره أو مشاعره، وقد يحدث ذلك على مدار الوقت أو فجأة. والرؤية الذاتية هي أحد الأهداف الأساسية للتوجيه والإرشاد، وبالتالي فهي عنصر رئيسي في محادثة التوجيه والإرشاد.

يأتي "حوار تغيير السلوكيات" غالباً نتيجة لحوار الرؤى الذاتية، ويهدف إلى الجمع بين صور الفهم التي تحققت في المستويات الأخرى من أجل تحقيق تغيير ما. والتغيير السلوكي، شأنه شأن حوار الرؤى الذاتية، يُعَدُّ هدفاً أساسيًّا لنشاط التوجيه والإرشاد؛ وبالتالي فهو كذلك عنصرٌ رئيسيٌّ لمحادثات الإرشاد والتوجيه. وفيما يتعلق بالزمن، فالحوار السلوكي يمكن أن يكون قصيرَ أو متوسط أو طويل المدى.

يتحرك "الحوار التكاملي" عبر العناصر المختلفة، لا بأسلوب خطي؛ وإنما على نحو أشبه برقصة يتبادل فيها الطرفان المسؤولية عن الحركات الراقصة بالتناوب، مع استغلال العناصر المختلفة من أجل التعلُّم والتقدُّم.

يمكن لأي عنصر من عناصر هذه الأنواع من المحادثات أن يكون مفيداً ويُطوِّر أساليب لتحقيق التقدُّم للمتدرب، لكن من واقع خبراتنا، يتمسك بعض الموجهين أو المرشدين بأسلوب معين من المحادثة. فعلى سبيل المثال، في مجال الأعمال التجارية، تسود المحادثات الاجتماعية والفنية

والتكتيكية والإستراتيجية. ويحدث ذلك على الرغم من وعي المُوجِّه أو المرشد بأن ما يحتاج إليه هو محادثة "رؤى ذاتية" أو "محادثة "تغيير سلوكيات" أو "محادثة تكاملية". وقد توصَّلنا كذلك إلى أن طبيعة المحادثة قد يتحكم فيها المتدرب في أثناء محاولته البقاء في منطقة راحته. وفي كلتا الحالتين، يتأثر الأمر كثيراً بالخطاب السائد في السياق الاجتماعي. على سبيل المثال، في مجال الأعمال التجارية الصغيرة، لا عجب أن المحادثات الفنية أو التكتيكية أو الإستراتيجية هي السائدة. وعلى الرغم من أن هذه الأنواع من المحادثات تتيح بلا شك إمكانية للتغيير والنمو، فإنها قد لا تُقدِّم عمقاً أو اتساعاً للتحوُّل الذي قد يكون ضرورياً في حالة فردية معينة.

المحادثة بوصفها "رقصة":

مثلما سبق أن أوضحنا، في محادثة الإرشاد أو التوجيه، يكون التعلُّم عادةً غير خطي حيث يستكشف الطرفان المتناقشان الأفكار ويتحققان منها، ويتوصلان إلى استنتاجات أو وجهات نظر جديدة.

وفيما يلي مثالٌ توضيحيٌّ لذلك، وهو نصٌّ لمحادثة إرشادية تكاملية. ولا نهدف من تقديم هذا النص إلقاء الضوء على محتوى المحادثة ذاتها بقدر إلقائه على عملية المحادثة بين المرشد والمتدرب معاً، وما يتعلَّمه المتدرب من هذه العملية.

كان المتدرب في هذه المحادثة قد ترقى مؤخراً في المنظمة التي يعمل بها. ويتحدث هنا عن طبيعة وظيفته الجديدة، وتغيُّر علاقته مع مديره المباشر، وأحد جوانب شخصيته. ويعرف طرفا المحادثة بعضهما البعض جيداً، وسبق لهم التحدُّث معاً. وتسمح علاقتهما وفهمهما المشترك للمحادثة بأن تكون محترمةً وهادفة. والمعرفة مُفترَضة في هذه المحادثة؛ ما يجعلها تبدو واضحةً للمُلاحِظ الخارجي، لكن كلا الطرفين يدركان أهميتها مع تقدُّم المحادثة، وسيكشفان موضوعات المحادثة، ويقتربان من تعلُّم جديد، وصقل للفهم والمعنى، مع مُضيهم قُدماً في المحادثة. وثمةَ تكرارات وإعادة بيان للموضوعات وتنويعات في الإيقاع والتوازن بين الدعم والتحدي. وتنقسم المحادثة إلى قسمين مختلفين، بالإضافة إلى قسم ثالث قصير. والقسم الأول هو استكشاف يقوده المرشد، في حين أن القسم الثاني هو إعادة تركيز يقوم على فَهْم مختلف لموقف المتدرب، والقسم الثالث هو توجُّه نحو الفعل (Alred et al., 2006).

في البداية، يذكر المرشد أنه قد لاحظ تغيُّراً سلوكياً بسيطاً لدى المتدرب. فالمتدرب منفتح للغاية بطبيعته بشأن كل جوانب حياته. ومع توليه الدور الوظيفي الجديد، يبدو للمرشد أنه قد صار متحفظاً على غير عادته.

دراسة الحالة (6–1):

محادثة إرشادية فعلية:

المرشد: فلِنَعُدْ إلى ذلك الأسبوع الذي بدأت فيه وظيفتك الجديدة. عادةً، أعرف ما يحدث في حياتك العملية، وأعرف غالباً أيضاً ما يحدث في حياتك الشخصية؛ لأنك شخص تحبُّ المحادثة، وتشارك الآخرين الكثيرَ عن نفسك؛ لكن ذلك الأسبوع كان بداية جديدة مهمة، وقلت إنك كنتَ تودُّ لو أن مديرك قد أبدى بعضَ الاهتمام. فهل يمكنك الحديث أكثر عن هذا الأمر؟ يبدو الأمر بداية مهمة لك؟

المتدرب: نعم، بداية مهمة ... في السابق، كان مديري داعماً للغاية، لكنه كان مشغولاً للغاية في ذلك الأسبوع بأمور أخرى، بزميل آخر في الواقع. وقال: إني سأكون مديراً له [يضحك]. عندما كنت مسؤولاً عن المجال السابق، كان يتركني أتولى الأمر وأزوّده بعد ذلك بالمعلومات من حين لآخر، لكن هذه الوظيفة الجديدة مختلفة.

يستشعر المرشد بحدسه أنَّ ثمةَ مشكلةً يمكنه استكشافها، فيُوجِّه المحادثة برفق.

المرشد: يبدو أن ثمةَ شيئاً تريده منه؟

يفرض على المتدرب اتباع اتجاه معين في المحادثة، فيعيده إلى مشكلة جديدة.

المتدرب: ... أعتقدُ أنني بحاجة إلى مزيد من المعلومات ... وأظن أن ثمةَ مشكلةً أخرى تتعلق بإدارته للوقت؛ إذ يؤجل كلَّ شيء حتى اللحظة الأخيرة. وأنتَ تعلم موقفي من تنظيم الوقت. فإن لم يكن الشيء مُدوَّناً في مذكرتي قبل تنفيذه بثلاثة أشهر، أُواجه صعوبةً في تنفيذه. على سبيل المثال، إذا كان هناك اجتماع مهمٌّ للغاية اليوم، لم أُبلَّغ به سوى يوم الأربعاء، فلن أتمكَّن من حضوره بأي حال من الأحوال ... [يضحك] ... هذه مشكلة إذاً تواجهني.

يتَّبع المرشد الخطوة التي اتخذها المتدرب بفتحه المسألةَ للنقاش.

المرشد: هذا أسلوبه ...

المتدرب: نعم، الأمر الذي يُثير قلقي بعضَ الشيء...

المرشد: حقًّا؟ إنه شخص عليك العمل معه ... ويُمثِّل هذا الأمر مشكلة لك؟

المتدرب، نعم، إنه جيد بوجه عام. لكن مسألة تأجيل كل شيء حتى اللحظة الأخيرة تثير القلق، وأجد صعوبة شخصية في تقبُّلها. فأنا أُفضِّل المستقبل الأكثر تخطيطاً.

يحافظ المرشد على حماس المناقشة عن طريق تقديم اقتراح.

المرشد: تتسم عادةً بالصراحة الشديدة مع الناس. فهل فكَّرت في الذهاب إليه لمناقشة المسألة معه؟

بعد شيءٍ من التردد، يؤيد المتدرب المرشد في رأيه.

المرشد: أعتقد أنه ينبغي عليَّ ذلك، لكنني لم أفكر جدياً في الأمر [يصمت قليلاً] ... أعتقد ... [يصمت قليلاً]. نعم، يجب أن أذهب إليه، وأقول له: "كان ذلك الاجتماع مهمًّا، وكنتَ أنتَ على علم به، ألم يكن من المُمكن إبلاغي به مُسبقاً بفترة أطول؟".   لقد حدَّد الإداري المسؤول هذه المواعيد، وأعتقدُ أنه ينبغي أن يعلم بضرورة إبلاغنا قبل الاجتماع بفترة أطول.

ينقل المرشد الآنَ محور تركيز المحادثة من المدير إلى العلاقة بين المتدرب وذلك المدير.

المرشد: لقد اتضحت هذه المسألة أكثر هذا العام مع توليك دورَك الجديد كمدير. ويتعلق الأمر بكون وظيفتك السابقة أقلَّ أهمية من الوظيفة الجديدة، وقد صرتَ الآن تشغل منصباً مهمًّا؛ ويعني ذلك أن علاقتك بمديرك قد تغيَّرت.

المتدرِّب: حسناً، لقد توليتُ عملاً أكثر أهميةً وأعلى بكثير من الناحية المالية للمنظمة من عملي السابق.

المرشد: المخاطر التي ينطوي عليها عالية إذاً؟

المتدرب: بالتأكيد.

يُكرِّر المرشد ما قاله من قبلُ.

المرشد: لعل علاقتك بمديرك أكثر أهميةً من ذي قبل، أليس كذلك؟

يبدأ المتدرب في النظر للأمور من منظور مختلف.

المتدرب: نعم، أظن ذلك. [يصمت قليلاً] أتساءل في بعض الأحيان، ما إذا كانت المشكلة تتعلق بيّ فيما يخصُّ مسألة تنظيم الوقت؟

المرشد: صار الناس يتندرون بهذه السمة فيك، أليس كذلك؟

المتدرب: هذا حقيقي. [يضحك]

يواصل المرشد حديثَهَ في نفس الموضوع، مع توجيهه المحادثة وتحديه المتدرب.

المرشد: أحتفظُ بمذكرة شخص عادي [يضحك]. أما أنت فمذكرتك مختلفة تماماً.

المتدرِّب: بالتأكيد، بالتأكيد، [يضحك] ... ويبدو أنك تعيش حياتك بصورة طبيعية مع هذه المذكرة [يضحك].

المرشد: حسناً، هل هذه مشكلة أخرى؟

تتخذ المحادثة اتجاهاً مختلفاً تماماً.

المتدرب: لا أعرف، لكنني أتساءل: ما إذا كانت المسألة تُمثِّل هوساً لي بصورة شخصية؟ أعتقد أنه كلما زادت انشغالات المرء، زادت حاجته للتنظيم. ومنظوري للوقت ... [يصمت قليلاً] في الواقع ... حسناً، الوقت شيء قابل للتفاوض، ولديك خيار بشأنه؛ لكنني لا أعتقد أن الجميع ينظرون إليه من وجهة النظر ذاتها [يضحك].

المرشد: حسناً.

المتدرِّب: لا أعتقدُ أن هذه وجهة نظر المدير. أظن أنه يرى أن من حقِّه استغلال وقتي حسب الحاجة.

يبدو أن المرشد يشعر بأن هذه لحظة مهمة في المحادثة. لذا، بدلاً من التعمق أكثر، يشعر بأن الوقت قد حان لدعم ما قيل عن طريق التلخيص.

المرشد: هذا مثير للاهتمام، وأعتقد أنه قد مرَّ على محادثتنا بعضُ الوقت، ألا تعتقد أنه من المفيد تلخيص ما توصَّلنا إليه؟

أولى المرشد المتدرب مسؤولية توجيه المحادثة؛ الأمر الذي أصاب المتدرب بالدهشة.

المتدرب: أتريدني أن أفعل ذلك؟

المرشد: فلتبدأ، وسأساعدك بعد ذلك.

المتدرب: حسناً، أظن أن أول شيء تناولناه هو مسألة الماضي، وقد تجاوزت ذلك الآنَ، كان الأمر يصيبني بالتوتر، لكنني تخلصت من هذه المسؤولية؛ وبالتالي أشعرني ذلك بالرضا. ولم يكن التغيير نحو أمر أكثر صعوبة، وإنما نحو تجربة جديدة تماماً. وما أتحمله الآن من مسؤولية تتعلق بالميزانية يصيبني بالتوتر الشديد. المسألة الأخرى التي تناولناها ... [يصمت قليلاً] هي مشكلة تنظيم الوقت، التي لا أعلم يقيناً ما إذا كانت تتعلق بي أم بمديري. في كلتا الحالتين، ينبغي علينا حلُّها. وأظن أن هذه على الأرجح المشكلة الأساسية. فعندما يكون الأشخاصُ منشغلين، ينبغي تنظيم العمل.

يعاود المرشد توجيهه للمحادثة التي تتخذ خطوات نحو العمل.

المرشد: عندما نتناول هذه المسألة بعد ذلك، سنناقش هذه المشكلات. فأنت لا تزال في المراحل المبكرة للغاية من وظيفتك الجديدة.

المتدرب: نعم.

المرشد: والعمل على علاقتك مع مديرك المباشر أولوية بالنسبة لك.

المتدرب: نعم، أعتقد ذلك. أنت محق، وأعتقد أنه ينبغي عليَّ التعامل مع هذه المسألة، على الرغم من أنني كنتُ على وفاق دائماً معه.

المرشد: نعم.

المتدرب: ليست لديَّ مشكلة مع ذلك. فالعلاقة بيننا ستكون أكثر وَثاقةً على الأرجح؛ نظراً لأن مخاطر الوظيفة الجديدة أكبر.

يُعيد المرشد ما قاله المتدرب:

المرشد: على الجانب الآخر، توجد مشكلة هوسك بتنظيم الوقت، على حدِّ وصفك لها. ربما سيفيدك استكشاف هذا الأمر على نحو أكبر، كي يزداد وضوحاً لك. ويمكن أن يساعدك ذلك في علاقتك مع مديرك.

المتدرب: نعم، لأن هذه المشكلة تتسبب في توترات بيننا. يصيبني التأجيل حتى اللحظات الأخيرة بالتوتر؛ فشعوري بالمسؤولية يجعلني أرى أنه يجب عليَّ تنفيذ ما يُطلَب مني، لكن مفهومي عن تنظيم الوقت - وهو أن وقتي ملكي، ويمكننا التفاوض بشأنه - يجعلني أرى أنه لا يجب عليَّ تنفيذ الأمور؛ لأن لديَّ ترتيبات سابقة أخرى. الأمر معقَّد إذاً، ويجعلني أشعر بالذنب [يضحك].

توشك المحادثة على الانتهاء. ويتأكد المرشد من اتفاقهما على ما تناقشا فيه، وتطلعهما إلى المحادثة التالية.

المرشد: لقد استكشفنا، إذاً، ما تبدو عليه مسؤوليتك الجديدة، وتناولنا مشكلتين: الأولى تتعلق بمديرك المباشر، والأخرى مشكلة شخصية بصورة أكبر. ألا تعتقد أنه يمكننا التوقف الآن؟

المتدرب: نعم، أعتقد ذلك. ما يجب عليَّ فعلُه الآن هو تناول مشكلة تنظيم الوقت التي ... [يصمت قليلاً] أعتقد أنها قد تكون مهمة، ويجب حلُّها. قبل أن نبدأ هذه المحادثة، لم أعرف حقًّا ما كانت ستؤول إليه. كان يساورني القلق بشأن مسألة ما، وأعتقدُ أنني أوضحت مصدر هذا القلق.

المرشد: ما رأيك في أن نُواصل هذا الحديث في لقائنا التالي؟

المتدرب: نعم، سيكون ذلك مفيداً.

أسئلة تأملية:

- ما الذي تلاحظه بشأن هذه المحادثة؟

- بمصطلحات ويسترن (2012)، ما نوع الخطاب / الخطابات الذي/ التي تجدهـ/ا هنا؟

مناقشة واستنتاجات:

تنطوي هذه المحادثة على حكايتين على الأقل؛ إحداهما هي حكاية المتدرب المتعلقة بأن التخطيط والتنظيم مهمان. وتوجد كذلك قصة معقدة بعض الشيء تتعلق بالتحرر والاستقلالية في مقابل الامتثال والاتكالية بين المدير والمتدرب. وتفرض كلتا القصتين مشكلات ممكنة للمتدرب والمدير والمؤسسة، خاصةً أن المخاطر المالية عالية للغاية، والمرشد يعمل جاهداً لتحقيق "التبصر الذاتي" و"التغيُّر السلوكي" لدى المتدرب.

يوضح هذا النموذج كذلك التعلُّم غير الخطي والظروف التي تعزِّزه. فتبدأ المحادثة بأسلوب "اجتماعي" وتنتقل سريعاً إلى الأسلوب "التكتيكي" و"الفني" و"الإستراتيجي". ويراجع المتدرب المشكلات التي واجهها من قبلُ؛ الأمر الذي شجَّعه عليه دوره الجديد. ويُعَدُّ تنظيم الوقت من المشكلات التي يواصل المتدرب في مواجهتها، وفكرة اعتبارها "هوساً" من جانبه تُعَدُّ جديدة هنا؛ الأمر الذي يعني أن المحادثة تتجه نحو "التبصُّر الذاتي". ويذكر المتدرب بوضوح أنه لم يعرف في البداية ما كانت ستؤول إليه المحادثة، لكنها كانت مثمرة وأدت إلى تبصُّر وتوضيح والتزام بعمل معين. كان بإمكان المرشد، من خلال اتباع نموذج خطي، تقديم هذه النتائج بنفسه عن طريق تقديم النصائح، ومن ثَمَّ حَصْر المحادثة في الجانب التكتيكي أو الفني. لكن مع موضوع معقد مثل تنظيم الوقت، ليست النصائح مناسبة في هذه المرحلة. وكان بإمكان المرشد توجيه المحادثة نحو الجانب الإستراتيجي، لكنه بدأ بدلاً من ذلك محادثة غير خطية. وقدَّم المتدرب المحتوى، وأتاح المرشد إمكانية النظر إلى المشكلات من وجهات نظر مختلفة، وحثَّ المتدرب برفق على خوض المخاطر، مثل: التعبير عن نقده لمديره المباشر، والاعتراف بأن لديه "هوساً" بتنظيم الوقت. وبهذه الطريقة، ينشأ التبصُّر الذاتي. تتعلق هذه المحادثة كذلك بثقافة التنظيم. فموضوع تنظيم الوقت يتأثر عادةً بسلوك مَن يقودون العمل وقيمهم. لذا، فإن تأجيل كل شيء حتى اللحظة الأخيرة هو الطريقة التي يتصرف بها المدير، والتي تتعارض مع سلوك المتدرب. يقدِّم التبصُّر الذاتي هنا للمتدرب خيارات

بحيث يصير من الممكن اتباع أسلوب "تغيير السلوكيات" في المستوى التالي من المحادثة، لكن ذلك قد يتطلب بعضَ الوقت لاتخاذ الإجراءات وإرساء القواعد اللازمة.

وعندما يطلب المرشد من المتدرب تلخيص المحادثة، يُعَد ذلك تحديًا آخر للمتدرب ليقود العملية ويستكشف المحتوى. ويدفع ذلك المحادثة نحو الأسلوب "التكاملي". فيتعلَّم المتدرب بشأن مسائل معينة، وبشأن المحادثة غير الخطية. إنه يتعلَّم كيف يتعلّم، ويُشكِّل ما تعلَّمه قيمةً كبيرةً له فيما يخصُّ تطوير "الوظائف الذهنية الأعلى"، التي أشار إليها فيجوتسكي (1978)، وللمؤسسة فيما يتعلق بالتعلُّم التعاوني وتغيير السلوكيات تجاه الآخرين. وتساعد المحادثة كذلك في الحفاظ على استقرار الصحة الذهنية عن طريق فحص المعنى الذي يضفيه المتدرب على سلوكه وسلوك الآخرين. ويمكن أن يُصاب المتدرب بالتوتر بسهولة في حال فشله في فَهْم سلوك مديره وفشله في القيام بتغييرات بنفسه. وثمة إمكانية كذلك لإساءة الفهم في هذا المثال، ما يؤدي إلى نزاعات محتملة بسبب اختلاف مفهوم المدير والمتدرب عن الوقت.

التوجه المستقبلي:

في ظل المستقبل الذي نسير نحوه، قد تصبح محادثات التعلُّم شائعة في الحياة اليومية والعمل، وثمةَ تحدٍ يتمثَّل في المشاركة ليس في محادثات التعلُّم الناجحة فحسب، وإنما أيضاً في محادثات التعلُّم في العمل. ويواجه مَن يرغبون في "إدارة" الآخرين في إطار ديناميكية متغيرة في مكان العمل تحدياً آخر. فالأساليب القديمة للتخطيط الهادف والتنظيم المنهجي والقيادة والتحكم والمكانة والتسلسل الهرمي، قد لا تظل المدخل الأفضل عندما يكون التعلُّم وتغيُّر المعرفة والتطوير العوامل الدافعة الرئيسية في العمل. فقد تتطلب هذه القيم إتاحةَ الفرص لزيادة الاستقلالية والتجريب والاستكشاف والتيسير الحقيقي للتعلُّم بوصفه عملية تُضيف قيمةً. ويتطلب ذلك توفير الوقت والمكان اللازمين للمحادثات بأنواعها المختلفة، بالإضافة إلى توفير ظروف جديدة لتمكين الأفراد من تحقيق أفضل أداء. وكلما زادت الرغبة في التحكم بقوة في المحادثة، قلَّت إمكانية إنتاج هذه المحادثة لجانب إبداعي حقيقي، وحرية في الحركة والتعبير؛ السمات ذات القيمة الكبيرة في نموذج العمل الجديد في القرن الحادي والعشرين. وتتوفر هذه السمات في المؤسسات التي تُشجِّع التعلُّم من خلال المحادثة.

نشاط:

فكِّر في الاقتباس التالي مع بداية أي محادثة توجيهية تقوم بها:

أشعرُ بأنني مقيَّد في توجهاتي الثقافية في هذه الوظيفة الجديدة. أعني أن طريقة تحدُّث الأشخاص مع بعضهم البعض مختلفة، وسياساتهم مختلفة، وثمة متطلبات ثقافية مختلفة مفروضة عليَّ. لقد تغيَّرت الأمور حقًّا، ويراودني شعورٌ سيئ، وأعتقدُ أنني قد اتخذتُ الخيارَ الخاطئ. كنتُ في السابق أكتبُ تقريري فقط بصفتي خبيراً، وأقدِّم للمجلس المعلومات التي يحتاجون إليها لاتخاذ القرارات؛ لكنهم الآنَ يتوقعون مِني اتخاذ القرارات بنفسي، ثم إقناعهم أو التأثير عليهم لاتخاذ القرار الذي أُوصي به، هذا جنوني! إنهم هم مَن يحصلون على أجر مقابل اتخاذ القرارات، ولستُ أنا. لست بائعاً، بل خبيراً ... والأمران مختلفان تماماً.

إذا كنت توجِّه فِريد Fred، فماذا ستقول له بعد ذلك؟ باستخدام الشكل (6-1) أعلاه، حلِّل سؤالك، وفكِّر في نوع المحادثة التي ستُجريها مع فِريد بعد هذه الفقرة الافتتاحية. ما نوع المحادثة التي تعتقد أن فِريد Fred يريدها، أو بالتأكيد بحاجة إليها؟

أسئلة:

- هل نحن خجولون أو غير خبراء أو مُقيَّدون أو مثبطون على نحو كبير أو نفتقر إلى الفرص اللازمة للقيام بمحادثات غير خطية في مكان العمل مقارنةً بما قد نفعله حاليًّا؟

- إذا كان المدير موجِّهاً لفريقه، فأين تقع "السلطة"؟ ومَن يتولى مسؤولية مُخطَّط الأعمال؟ وما الشكل الذي قد تتخذه المحادثة؟

- كيف يمكن للخطاب الأساسي أن يُشكِّل الثقافة، ويؤثر على الأداء في العمل؟

قراءات إضافية:

للاطلاع على نقد للتعلُّم القائم على الكفاءات، قد تجد الكتاب التالي مثيراً للاهتمام:

Barnett, R. (1994) The Limits of Competence. Milton Keynes:
and SRHE.Open University Press

للاطلاع على استعراض مثير للاهتمام لنظريات التعلم المختلفة في كتاب رائع، عليك بقراءة الفصل الثالث من كتاب:

A. (1999) Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners, .Daloz, L
.edition. San Farncisco, CA: Jossey-Bas nd2

الباب الثاني

العوامل المُؤثِّرة في التوجيه والإرشاد

7

نظرة عامة على الفصل السابع

نناقش في هذا الفصل القوة في التوجيه والإرشاد. ونعتقد أن القوة هي مفهوم رئيسي يتخلل جميع وحدات التحليل في التوجيه والإرشاد. أولاً، نُقدِّم تصنيفاً راسخاً للقوة، ثم نُقدِّم ونناقش بشكل نقدي ثلاثة أمثلة راسخة لتأثير القوة على عملية التوجيه والإرشاد. وبعد ذلك، نقوم بجَمْع المواضيع معاً ونطرح بعضَ الأسئلة الأساسية حول القوة في التوجيه والإرشاد.

الفصل السابع

القوة في التوجيه والإرشاد

المقدمة:

ناقشنا من خلال دراستنا في هذا الكتاب حتى الآن، أنه من المهم أن نتجاوز المدخل الفني في التوجيه والإرشاد. كما أكدنا على أهمية النظر إلى برامج التوجيه والإرشاد كنظُم بشرية، تعمل غالباً في إطار أنظمة بشرية أكبر، مثل المنظمات والمجتمعات. ومن بين المفاهيم الأساسية التي تتخلل جميع وحدات التحليل في التوجيه والإرشاد - المحادثة والعلاقة وثالوث الإدارة (مثل: الموجه، والمتدرب، والمدير)، والمنظمة، وما إلى ذلك - مفهوم القوة؛ وهذا يعود لسببين رئيسيين، هما:

أولاً، القوة مفهوم رئيسي في المنظمات، وبالتالي فهي في النظرية التنظيمية. تُستخدم القوة لشرح العلاقات بين الأفراد داخل المنظمات والهياكل التنظيمية؛ وتُستخدم أيضاً على نطاق أوسع لشرح العلاقات بين المنظمات والمجتمعات والبلدان والمناطق. تقع علاقات التوجيه والإرشاد بشكل لا يمكن تجنُّبه ضمن سياق معين؛ على سبيل المثال: البرامج التنظيمية، وبرامج الإرشاد المشاركة، وبالتالي القوة ذات علاقة.

ثانياً، يُذكر غالباً أن "المعرفة قوة" (سنتناول هذه الفكرة لاحقاً)؛ غالباً ما يكون الغرض من التوجيه والإرشاد، أياً كانت طبيعتهما، هو تمكين نوع من تبادل المعرفة والحكمة والتفاهم بين المشاركين؛ لذلك لا بد من تضمين القوة. علاوة على ذلك، غالباً ما يرتبط التوجيه والإرشاد بالتحوُّل والتطوُّر والنمو. لذلك، من المحتم أنه مع نمو وتطوُّر الناس (غالباً بمعدلات وأوقات

مختلفة)، سيؤدي ذلك إلى تغيير ديناميكيات القوة بينهما؛ لذا من المهم محاولة فهم القوة ومدى تأثيرها.

المنهجية:

تتمثل المنهجية التي نتبعها في هذا الفصل في استخدام تصنيف راسخ للقوة، وتقديم بعض الأمثلة المثيرة للاهتمام والمتناقضة للحالة، ومناقشتها بشكل نقدي من خلال استخدام ثلاثة نماذج تتعلق بالقوة الموجودة في المؤلَّفات الأخرى حول هذا الموضوع. على وجه الخصوص، نحن نستخدم نموذج ماكاولي (McAuley 2003) للانتقال للمساعدة في فهم بعض ديناميات القوة في بعض العلاقات المحددة، والقوة في الخطاب، ومفهوم قواعد القوة. هدفنا العام هو طرح الأسئلة الرئيسية.

ما هي القوة؟

يعرف جاكسون وكارتر (Jackson and Carter (2000 :76، في كتابهما حول "السلوك التنظيمي Organizational Behaviour" القوةَ بأنها: "القدرة على حث شخص ما على فعل شيء لا يريد القيام به بشكل محدَّد". وتبدو هذه القدرة على التأثير في السلوك عاملاً رئيسيًّا في معظم خصائص القوة كمفهوم (انظر كليج وهوغارد Clegg and Haugaard, 2012، لمناقشة أكثر تفصيلاً لنظريات القوة المختلفة في النظرية التنظيمية).

في رأينا، التوجيه والإرشاد نشاطان تطوعيان في الأساس، ونادراً ما يتم استكشاف هذا الوضع القيم. غالباً ما يتم شرح القوة من خلال الإشارة إلى مصادر أو قواعد القوة، وأحد أشهر هذه الأطُر هو فرنش وريفن (French and Raven (1962 اللذان جادلا بأن هذه القوة يمكن فهمها على أنها واحد من خمسة أنواع:

- قوة المكافأة: القدرة على تقديم مكافآت، مثل: الترقيات، أو زيادة الأجور، أو المشاريع التنموية.

- القوة القسرية: القدرة على سحب أو حجب المكافآت المذكورة أعلاه، أو جَعْل الحياة صعبة أو غير سارة لأولئك الذين لا يمتثلون.

- القوة الشرعية: مستمدة من سلطة أو موقع شخص رسمي ضمن التسلسل الهرمي التنظيمي.

- قوة الخبرة: مستمدة من امتلاك المعرفة أو الخبرة، أو القدرة على الحكم الذي يُقيِّمه الآخرون ولا يمتلكونه.

- القوة المرجعية: استناداً إلى الصفات الشخصية، مثل: الإعجاب، والاحترام، والكاريزما.

من الواضح أن هذا يُثير بعضَ الأسئلة الأولية المثيرة للاهتمام. إذا أخذنا أول فئتين من قوة المكافأة والقوة القسرية:

1- ما الآثار المترتبة على ذلك بالنسبة للمدير الذي يحاول توجيه شخص ما يديره أيضاً؟

2- ما مدى صراحة وانفتاح المتدربين في العلاقة عندما يعلمون أو يدركون أن موجههم هم لديه القدرة على التأثير في حياتهم المهنية؟

بالانتقال إلى تأثير القوة الشرعية على عملية المطابقة:

3- هل هذا يعني أن جميع المتدربين يتنافسون على الشخص الأعلى رتبةً ضمن خطة البرنامج، للحصول على فرص للتقدُّم الوظيفي؟

الانتقال إلى فئة قوة الخبرة:

4- ما الآثار المترتبة على ذلك بالنسبة لتمكين المتدرب للتطلع إلى اكتساب هذه الخبرة؟

5- هل تتغير تصورات ومفاهيم الأفراد حول قيمة موجههم عندما يبدؤون في اكتساب المزيد من المعرفة والخبرة؟

القوة المرجعية هي أيضاً قضية أساسية، وتتعلق بقضايا التبعية:

6- ما مدى احتمال إنهاء برنامج التوجيه والإرشاد عندما يجعلك الشخص القوي الذي تعمل معه تعتمد عليه؟

دراسة حالة (7–1):

دراسة بيتش وبروك بانك (1999) Beech and Brockbank في القوة / المعرفة والإرشاد:

ربما تتمثل أفضل طريقة لاستكشاف بعض هذه المشكلات من خلال دراسة الحالة. يُقدِّم مقال بيتش وبروك بانك (1999) Beech and Brockbank وصفاً ممتازاً لكيفية ممارسة القوة والمعرفة والتفاهمات المختلفة للإرشاد في إطار برنامج الإرشاد في الخدمة الصحية الوطنية البريطانية (NHS). وفي دراسة أُجريت على 35 زوجاً للإرشاد، تمَّ تحديد أربعة أزواج للتركيز على مقالتهم في المجلة. من هذه المقابلات الثماني المفتوحة، حدَّد الباحثون أربع فئات رئيسية من البيانات:

- العلاقة والوظائف النفسية والاجتماعية.
- أسلوب الإدارة.
- القوة / المعرفة.
- الوظائف المهنية.

في الثنائي الأول، يقومون بدراسة العلاقة بين المدير المباشر ومرؤوسهم. أما فيما يتعلق بحالة القوة والمعرفة، فنلاحظ أن المرشد (المشار إليه باسم جوديث Judith)) لم يُعطِ إلا القليلَ من الاهتمام لجانب نَقْل المعرفة في علاقتهما، مُفضِّلاً التركيز على الجانبين النفسي والاجتماعي (Kram,1983) منه. ورغم ذلك، ركَّز المتدرب (المعروف باسم هانا Hannah) على نقل المعرفة باعتباره جزءاً مهمًّا من الإرشاد. وبالتالي، مع تطوُّر العلاقة، زاد مستوى المعرفة لدى هانا، وبالتالي تضاءل مفهوم هانا حول "سلطة الخبرة " لدى جوديث. يستخدم بيتش وبروك بانك (1999) Beech and Brockbank أيضاً تحليل المعاملات (1964,Berne) لتوضيح حاجة جوديث القوية للقيام بدور الوالد الراعي مع هانا. هذا يتناقض مع وصف هانا للعلاقة. هانا ترفض أن تكون العلاقة حميمية. يصف بيتش وبروك بانك Beech and Brockbank هذا بأنه "الإحراج المعتاد للطفل الذي يحظى بالرعاية المفرطة من أحد الوالدين " (1999: 13).

يبدو في مصطلحات فرنش وريفن (1962) French and Raven أن القوة تُشكِّل مشكلة في هذه العلاقة. يبدو أن القوة تدور حول مفاهيم مختلفة لما يريده المتعلم، وأنه كان يحصل على

القوة من العلاقة من حيث سلطة الخبراء.

يشير مثال جوديث إلى أنها كانت تحاول التقليل من تأثير سلطتها الشرعية داخل المنظمة، وفي الواقع لا يبدو أن سلطة المكافأة والقوة القسرية سمة من سمات علاقة الإرشاد عبر الإنترنت. ورغم ذلك، فإن هذا يتناقض بشكل حاد مع العلاقة بين جولييت وهاري.

في هذه العلاقة، تكون جولييت (Juliet) هي المدير المباشر لهاري (Harry)، ولكن سلطة المكافأة والقوة القسرية ملحوظة للغاية في مثال جولييت للعلاقة. إنها تشير عدة مرات إلى قوتها للتأثير سلباً على مهنة هاري. بيتش وبروك بانك (Beech and Brockbank (1999: 19) يؤكِّدان أن هذا هو تصوُّر هاري. على الرغم من أن هاري يدرك المكافأة والقوة القسرية التي أبدتها جولييت، إلا إنه مثل هانا في الثنائي السابق، يشكك في قوة سلطة مرشدتها.

يبدو أن علاقة جين وهازل Jane and Hazel (الثنائي الثالث) تقوم على التعامل بين بالغ وآخر من منظور بيرن (Berne's 1964)، ويبدو أنها لا تعاني من بعض مشاكل العلاقات الأخرى المشار إليها في الدراسة. ربما كان السبب في ذلك أن هازل لم تكن تديرها جين في الوقت الذي كانت فيه دراسة الإرشاد، رغم أنها كانت قبل ذلك. نلاحظ أنه على الرغم من أن جين (المرشدة) سعت إلى التقليل من معرفتها، إلا إن هذه المعرفة كانت مهمة لهازل؛ مرة أخرى، تبدو "سلطة الخبراء" مناسبة هنا.

في حالة جاكي Jackie وهيل Hill (الثنائي الرابع)، استخدمت جاكي سلطتها المشروعة لترقية هيل في المنظمة، وفي رأيها استثمرت فيه. وعلى الرغم من الحصول على الترقية، لم يعترف هيل بمساهمة جاكي في تطوُّره. وبدلاً من ذلك، بدأ هيل يُشكِّك في معرفة جاكي، ويسأل ما إذا كانت مفيدةً له بعد الآن.

المناقشة:

من الواضح أن هناك عدداً من الأنماط في دراسة الحالة هذه. أولاً، تكون ديناميات القوة ذات أهمية خاصة عندما يكون للمرشد سيطرة مباشرة على مستقبله من حيث المكافآت والعقاب، أي المكافأة والقوة القسرية. ثانياً، يبدو أن القوة والمعرفة المتصوَّرة تلعبان دوراً مهمًّا في تحديد مدى

"قوة" تصوُّر نظر المتدرب عن المرشد. بالطبع، من المهم أن نُدرك أن هذا قد يكون وظيفة من دراسة معينة متضمنة الأفراد. ورغم ذلك، فإن النتائج تبدو متطابقةً مع نموذج القوة عند ماكاولي McAuley (2003).

يبحث نموذج ماكاولي McAuley (انظر الشكل 1-7) في دور التحويل والتحويل المضاد في الإرشاد. التحويل هو شكل من أشكال إسقاط القوة أو قبول العلاقات السابقة. يجادل دي فريس وميلر De Vries and Miller (1984: 8) بأن الانتقال يحدث في إطار علاقة عندما يعامل الفرد، في غالب الأحيان دون وعي، تلك العلاقة كما لو كانت علاقة مهمة من الماضي. أشار فيليبس Phillips (1995: 2) إلى أن التحويل هو "الترفيه غير المقصود، وتكرار العلاقات الأسرية السابقة".

ضمن علاقات الإرشاد والتوجيه، هناك احتمال أن يقوم المتدرب بإبراز أو تفعيل علاقة سابقة مهمة مع مُرشِده أو مُوجِّهه.

	↕	وظيفي	خلل وظيفي
التحويل الإيجابي		احترام خبرة المرشد ومهاراته العملية	الخضوع للمرشد، يصبح المرشد بمثابة الوالد
التحويل- منظور المتدرب		تأكيد الهوية الشخصية فيما يتعلق بالمرشد	استنزاف طاقة المرشد، ثم الشكوى من عدم كفاءته
التحويل السلبي			

	↕	وظيفي	خلل وظيفي
التحويل المضاد الإيجابي التحويل المضاد للمرشد		الإحسان - الرغبة في الارتباط بتطوُّر المتدرب	جَعْل المتدرب خاضعاً، ويقع تحت تصرفه
التحويل المضاد السلبي		التخلي عن العميل - لتحصيل الرسوم	إلحاق الأذى بالمتدرب في المقابلة أو في المنظمة

المصدر: ماكاولي (McAuley (2003: 14، تمت إعادة طباعته بعد أخذ الإذن من الناشر

http: //www. tandfonline. Com. Taylor & Francis Ltd,

شكل (1–7): التحويل والتحويل المضاد في العلاقة بين المرشد والمُتدرِّب

يحدث التحويل المضاد إذا كان المرشد أو الموجه يستجيب للإسقاط. هذا يمكن أن يكون إيجابياً وداعماً أو سلباً، إما أن يكون لدى الاستجابة إمكانية خلق سلوك غير إيجابي أو سلبي داخل المرشد.

يجادل ماكولي (McAuley (2003: 21 أن "التناقض في الإرشاد هو الطريقة التي تقوم على الممارسة التنظيمية الأكثر إنسانيةً، ولكن يدعم أيضاً مفهوم الإدارة؛ وهذا يخلق عدداً من التوترات". ويواصل القول: إن فهم التحويل من شأنه أن يساعد في فهم بعض توترات القوة، وربما التعامل معها.

يُوضِّح الشكل (7-1) الطرق التي يمكن أن تؤثر بها قضايا النقل على علاقة الإرشاد. في بداية علاقات الإرشاد الأربع في بيتش وبروك بانك (Beech and Brockbank (1999، هناك دليل واضح على وجود تحوُّل وظيفي إيجابي من جانب جميع المتدربين نحو مُرشدهم. وهذا يدل على أنهم يحترمون خبرة المرشدين ومهاراتهم العملية. وبالمثل، هناك بعض الأدلة (مع استثناء محتمل لجولييت Juliet) على أن المرشدين كانوا يُظهرون انتقالاً وظيفيًّا إيجابيًّا تجاه المتدرِّب، من حيث إنهم كانوا سعداء بالارتباط بتطوُّرهم. ورغم ذلك، مع تدهور العلاقات، يمكننا أن نرى دليلاً على أن المتدرب "يستنزف طاقة المرشد، ثم يشكو من عدم كفاءته في الإرشاد" (McAuley, 2003: 14)، أو الانتقال السلبي المختل وظيفيًّا. علاوة على ذلك، في علاقة جولييت وهاري، يمكننا أن نرى أدلةً على التعارُض السلبي المضطرب من جانب جولييت. يبدو أنها تُظهر ميلاً مُدمراً تجاه المتدرب هاري.

إن ما يبدو أنه قد حدث، بعد تحليل بيتش وبروك بانك Beech and Brockbank (1999))، هو أن المتدربين تطوروا في فهمهم وخبراتهم أثناء عملهم مع المرشدين. ونتيجة لذلك، أصبح هناك انخفاضٌ ملحوظٌ في التباين لدى جميع المتدربين من حيث المعرفة المدركة، كما اتضح

وجود تفاهم وتبادل للخبرات بين المتدربين ومرشدهم. كان ردهم على هذا التصوُّر هو البدء في الانسحاب من علاقة الإرشاد والتشكيك في قدرة المرشد؛ وبعبارة أخرى، فإن قوة الخبراء التي اجتذبتهم إلى المرشد في المقام الأول - في نظرهم - بدأت في التناقص. وأدَّى هذا الانسحاب المتعمد إلى حمايتهم من أي أضرار نفسية، كما تدهورت علاقات الإرشاد. ولسوء الحظ، لم يكن هذا هو الحال بالنسبة للمرشدين الذين أصبحوا في حيرة من أمرهم بسبب عدم اكتمال المهمة. وفي الغالب، على الرغم من مواقفهم القوية الواضحة بسبب مراكزهم الوظيفة المشروعة فضلاً عمَّا يمتلكون من قوة المكافأة والعقاب، التي من الممكن أن يستخدموها ضد المتدرب.

من الواضح أن فهم عملية الإرشاد في حد ذاته مفقود بين المشاركين. على وجه الخصوص، يبدو أن هناك وعياً قليلاً بعمل ليفنسون وآخرين (1978) .Levinson et al بشأن تطوير البالغين. يسلط هذا العمل الضوءَ على المراحل الانتقالية المرتبطة بالعمر في التنمية البشرية. كان ليفنسون - الذي ربما كان أول كاتب في العصر الحديث يعترف ويسلط الضوء على مساهمة الإرشاد في تطوير البالغين - مهتمًا بالسؤال، "ماذا يحدث نفسيًّا مع تقدُّمنا في السن؟ " وأشار إلى أن نمو البالغين يتكون من سلسلة من التحولات حيث تتغير أنماط التفكير وأنظمة القيم لديهم (كما أشار يونغ Jung, 1958؛ إريكسون Erikson, 1950, 1995؛ وشيهي Sheehy، 1996) مع التقدُّم في العمر، ويمكن للمرشد أن يساعد في هذه التحولات. فلو كان المشاركون على دراية بذلك، لدفعهم ذلك إلى رؤية شريكهم الإرشادي في صورة مختلفة. على سبيل المثال، ربما يكون المرشدون قد أدركوا أنه من الطبيعي أن يرغب المتدربون في الانفصال عن الموجِّهين في مراحل معينة من تطوُّرهم، وهذا شيء مفيد لهم للقيام به. قد يكون المرشدون قد اتخذوا خطوات من أجل: (أ) العمل على التحويل الوظيفي السلبي للمتدربين لتشجيعهم على اكتساب قوة الخبير كما هي لدى المرشد، أو (ب) العمل على التحويل المضاد السلبي الوظيفي للمرشدين لتمكينهم من التخلي عن المتدربين بطريقة متعمدة لتقليل الأضرار التي تلحق بهم كمرشدين.

للأسف، فإن الافتقار إلى هذا الفهم، وديناميكيات القوة الضمنية في العلاقات الإدارية الهرمية داخل المنظمات، إلى جانب ديناميكيات القوة في محادثات الإرشاد؛ أدت إلى نتيجة غير مرضية لمعظم المشاركين في البرنامج.

أسئلة تأملية:

- ما الذي قد يكون مفيداً في فهم ديناميكيات القوة في سياق التوجيه /الإرشاد؟

- ما هي الإجراءات البديلة التي يمكن لمثل هذا الفهم طرحها للمشاركين / مُصمِّمي البرامج؟

دراسة الحالة (2–7):

الإرشاد في الشركات المحاسبية الست الكبرى:

نظر ديرسميث وآخرون Dirsmith et al. (1997) إلى الإرشاد داخل ما يُسمَّى بالشركات المحاسبية الست الكبرى (ما قبل شركة إنرون Pre-Enron)، وقدَّم أيضاً بعضَ الأفكار حول كيف تتجلى قوة الإرشاد. في هذه الدراسة، أجرى الباحثون 180 مقابلة على مرحلتين. لقد وجدوا آليتين رئيسيتين موجودتين في هذه المنظمات: الإدارة حسب الأهداف (Management by objectives "MBO)، والإرشاد.

الإرشاد في هذا السياق كان مرتكزاً على التقدُّم الوظيفي بدلاً من الدعم النفسي الاجتماعي (Kram,1983). يجادل دير سميث وآخرون (Dirsmith et al, 1997) بأن الإرشاد كان غير رسمي على نطاق واسع، ويعني أنه - على الأقل جزئيًّا - أصبح الإرشاد مهمًّا في هذه المنظمات؛ لأن الإدارة بالأهداف غير موجودة في السياسة التنظيمية" (1997: 13). أيضاً، كانت الإدارة بالأهداف مُوجَّهة بالتنظيم في تركيزها، ولم تلقَ اهتماماً تجاه أعضاء الشركة. لذلك، كان يُنظر إلى الإدارة بالأهداف على أنها آلية تتمحور حول "الاهتمام بالأرقام". على النقيض من ذلك، كان الإرشاد خطاباً سياسيًّا في الغالب، وكان يستهدف أعضاء الشركة. وقد لخَّصها دير سميث وآخرون (1997: 15) على النحو التالي:

إلى حد كبير وخارج عن السجل المُعلَن بين الأشخاص الموثوق بهم، يمكن أن تكون تعليمات الإرشاد والمشورة محددة للغاية، والتي تُركِّز على بعض الجوانب من "دون تفاصيل"، متضمِّنةً علاقات المرعيين مع العملاء والشركاء الرئيسيين، والجوانب التجارية للشركة، ومظهر المرعي وسلوكه وسياسة الممارسة.

ولكن، على الرغم من هذا التباين الواضح بين الإدارة بالأهداف والإرشاد، أشار دير سميث وآخرون (1997) إلى أن الخطابين مرتبطان؛ وذلك لأن الكثير من الموجودين داخل الشركات فهموا دور "المرشد الجيد"، ليكون دور "الراعي لعدد من المتدربين". بمعنى آخر، الدفاع عن أدائهم وتفسيره مقابل أهداف الإدارة بالأهداف الكلاسيكية: معدلات الإدراك، وفواتير العملاء، ومتوسطات الميزانية الزمنية، والإيرادات والربح لكل شريك. وأولئك الذين لديهم مرشدون يقومون بهذه الأدوار، كانوا يُعرَفون باسم "على متن حافلة" 'on the bus' للحصول على شراكة أو سلطة أكبر. إن الإضافة المتميزة في هذه الدراسة هي أن الإرشاد في هذا السياق يفيد المرشدين من خلال تعزيز قاعدة قوتهم. مرة أخرى، لخَّص دير سميث وآخرون (1997: 18) هذا على النحو التالي:

وجد المرشدون - [الذين] اعتنوا بالمرعيين بنجاح أثناء عمليات الترقية - أنفسهم على اتصال أفضل بالكادر الجديد من الشركاء أكثر من غيرهم مما لم يمارسوا الإرشاد؛ وهو ما أدى إلى استقرار شبكتهم الاجتماعية. علاوة على ذلك، فإن مكتب الممارسة الذي يدير الشركاء (الذين يعملون كمرشدين) أثبت عدم فعاليته في الحصول على ترقيات لمديري مكاتبهم. بمعنى آخر، فإن المرشدين والمتدربين على حد سواء يستثمرون كثيراً في علاقة الإرشاد.

مناقشة الحالة:

يلفت هذا المثال - على غرار دراسة الحالة السابقة - انتباهنا إلى عدد من القضايا المتعلقة بالقوة في التوجيه والإرشاد.

أولاً، من المهم إدراك أهمية اللُّغة. على سبيل المثال، في مثال دير سميث وآخرين (1997)، يُشار إلى الشخص الذي يتم مساعدته في الحصول على الترقية في الإرشاد المزدوج بأنه "المرعي". سوف يتم استكشاف أصل هذا المصطلح، إذا بحثنا في كتابات فوكو Foucault 1979))، فإن كلمة "مرعي" تأتي من الفعل الفرنسي "رعاية" (protégér)، وهو ما يعني "الحماية". في مرجع أكسفورد على الإنترنت (c2006)، يُعرّف البروت على أنه "شخص تحت حماية ورعاية ووصاية شخص آخر". ويصف هذا التعريف للمصطلح عملية الإرشاد داخل دراسة دير سميث وزملائه. ورغم ذلك، فإن المصطلحين المتدرب أو متلقي الإرشاد "mentee" أو "mentoree" لا يحملان بالضرورة تلك المعاني، وهذه المصطلحات شائعة جدًّا في الكتابة

الأوروبية مقارنةً بالولايات المتحدة الأمريكية (للاطلاع على مناقشة متعمِّقة للإرشاد والتوجيه في الولايات المتحدة الأمريكية (انظر الفصل 14 بقلم Dawn Chandler).

في رأينا، فإن المصطلحين المرعي ومتلقي الإرشاد (المتدرب) "protege" و"mentee"، وكذلك المصطلح متلقي التوجيه (المتدرب) "coachee"، تعني السلبية. ويقترح دير سميث وآخرون أن الشخص المُشار إليه هو متلقٍ سلبي للمساعدة، في حين أن الكثير من المؤلَّفات الحديثة تؤكد أهميةَ الحوار والتعلُّم ثنائي الاتجاه. يعالج داوني Downey (2003) هذه المشكلة عن طريق تفضيل المصطلح "لاعب". ربما يكون هذا رابطاً للجذور الرياضية للإرشاد.

وقد ناقش ميجينسون وآخرون Megginson et al. (2006: 131) استخدام مصطلح "العميل" لوصف متلقي الإرشاد أو المتدرب في برنامج الإرشاد في شركة الهندسة، ويذكر:

هذا المعنى مُضلِّل ومُربِك، حيث يشير هذا المصطلح ضمنيًّا إلى وجود علاقة بين العميل ومزوِّد خدمة العملاء، ويبدو أنه نشأ من المفهوم القائم على "قيادة العميل" في شركة الهندسة. ومع ذلك، قد يكون المصطلح نفسه محاولة لتغيير العلاقات الحالية داخل شركة الهندسة، إلا أن الإرشاد لا يعتبر علاقة بين العميل والمورد.

أصبحت كلمة "العميل" شائعةً في الأدبيات الخاصة بالتوجيه. هذا يعترف بشكل إيجابي بالتفاعل باعتباره نشاطاً تجاريًّا حيث "العميل" هو الشخص الذي يدفع مقابل الخدمة؛ في حين أن تنظيم الإرشاد الموصوف أعلاه كان طوعيًّا وداخليًّا في المنظمة، ويبدو أن استخدام مصطلح "عميل" يعادل التوجيه والإرشاد مع الخدمات المهنية الأخرى، مثل القانون والعلاج النفسي والمحاسبة، على سبيل المثال. ورغم ذلك، يشير هوكينز وسميث Hawkins and Smith (2006) إلى أن هناك عدداً من الطرق المختلفة لرؤية العملاء، كما تحدثوا عن وجود ثلاثة عملاء:

- الشخص الذي في الغرفة.

- المنظمة أو الشبكة التي يكونون جزءاً منها.

- الغرض من السعي المشترك (خدمة العملاء وأصحاب المصلحة الآخرين).

مرة أخرى، يتم عرض فكرة العملاء المتعددين هذه في مثال دير سميث وآخرين (Dirsmith et al. (1997)، حيث يتفاعل أعضاء شركة الإرشاد الفردي مع ثلاثة عملاء:

- المتدربين وقضايا تطويرهم.

- الشركة، كما يمثلها خطاب إم بي أو MBO.

- أصحاب المصلحة الآخرين، أي كبار الشركاء والعملاء.

كل هؤلاء العملاء المختلفين لهم تأثير على ديناميكيات القوة داخل المنظمة، وداخل الإرشاد المزدوج. هذا أيضاً مُوضَّح في التوجيه العلاجي التالي.

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى من المفيد أن نُدرك أن أصحاب المصلحة المتعددين "في الغرفة"، في محادثات التوجيه والإرشاد؟

- هل من المفيد فصل عميل التوجيه عن العميل التنظيمي؟

دراسة حالة (3–7):

مغامرة ناجحة للمدير التنفيذي غير الكُفء (Blattner, 2005):

يُقدِّم بلاتنر Blattner (2005) في دراسة الحالة هذه سرداً لعمله في التوجيه التنفيذي مع موكله، تيري (Terry). يتم تقديم تيري كمدير تنفيذي كبير إلى حد ما يواجه بعض المشكلات مع "نقص في الأداء المهني". من حيث القوة، من المثير للاهتمام أن نلاحظ القضايا التي يختار بلاتنر التركيز عليها، وتلك التي يختار التقليل من شأنها أو الاستغناء عنها.

يتحدث بلاتنر Blattner قليلاً عن نفسه، وعن لماذا اختار تيري المجيء إليه. في الواقع، كل ما يقوله هو أن "زميلاً أحاله" (2005: 3). في هذه المرحلة، لا يقدِّم بلاتنر Blattner أيَّ إشارة إلى هوية الزميل أو معنى "الإحالة". ورغم ذلك، في وصف مؤلفه، يشير بلاتنر إلى نفسه على أنه "موجه نفساني - استشاري لدى بي أيه إس إنترناشونال المحدودة"(PAS International Ltd). عند البحث عن بلاتنر Blattner على Google، وجدنا أنه مُدرَج في القائمة كطبيب نفسي

في إلينوي (Illinois-based psychologist) (www. psychologyinfo.com/directory/IL/illinois-directory_15. html). هذا قد يشير أو لا يشير إلى إحالة من طبيب نفساني - بلاتنر لا يخبرنا بذلك.

صيغت سيرة بلاتنر الذاتية بطريقة تهدف إلى التأكيد على قوته كخبير مستشار، واصفاً إياه بأنه "يتمتع بخبرة 25 عاماً كمستشار تنظيمي وموجه تنفيذي"، وأنه "على دراية تامة" في القيام بهذا النوع من العمل. سوف تظهر الاستشارات التنظيمية والتوجيه التنفيذي، كما في دراسة دير سميث وآخرين (Dirsmith et al 1997)، لتشمل وحدتين مختلفتين من التحليل؛ المنظمة والقوة التنفيذية على التوالي. ورغم ذلك، لا يشارك Blattner في أي محاولة للتمييز بين مجالي العمل؛ في الواقع يبدو أنه يخلطهما عمداً. على سبيل المثال، يقول "كمستشارين، ما زلنا لا نعرف كيف تعمل عملية التوجيه فعليًّا" (2005: 3)، لكنه يطرح السؤال حول سبب مشاركة المستشارين التنظيميين في التوجيه التنفيذي.

يعتبر استخدام اللُّغة في هذه المقالة أمراً مُثيراً للاهتمام، خاصة عندما يتعلق الأمر بوصفه لعلاجه. غالباً ما يتم تأطيرها على أنها "اقتراحات" من الموجه؛ على سبيل المثال، يشير (Blattner 2005) إلى أنه وتيري يوافقان على عقد جلسات توجيه لمدة ثلاثة أشهر بهدف مراجعته بعد ذلك. في الجلسة الثانية، اقترح أن يستكمل تيري استبياناً. يبدو أن هذا أداة نفسية لتقييم تيري ضد أربعة مقاييس: الهيمنة، والتأثير، والثبات، والامتثال. وبعد الانتهاء من ذلك، يطلب بلاتنر Blattner من تيري تحديد الأهداف للأشهر الثلاثة، والستة، والاثني عشر المقبلة.

بالنسبة للمشكلات التي لم تتم مناقشتها في هذا المقال: أولاً، ليس من الواضح لماذا يطلب بلاتنر من تيري الاشتراك لمدة ثلاثة أشهر. لماذا لم يكن أسبوعين أو أربع جلسات أو عشر جلسات؟ ثانياً، ليس من الواضح لماذا اختار بلاتنر استخدام أداة نفسية للإبلاغ الذاتي لتقييم تيري. لماذا اختار هذه الأداة وليس أداة أخرى؟ لماذا تمَّ استخدام أداة واحدة فقط؟ ثالثاً، عُرِضت النتائج من دون نقد أو تحليل، وعلى أنها تُمثِّل السلوك الفعلي لتيري، كما هو مُوضَّح في هذا المثال:

وكذلك، قدَّمت النتائج بعضَ الملاحظات حول أسلوب تيري السلوكي. أشارت بعض النتائج الإيجابية إلى أن تيري كان يهتم بالأشخاص (بناء الثقة في الآخرين)، وكان يميل لخدمة الآخرين (لاعب فريق يمكن الاعتماد عليه)، وكان ودوداً ومتعاوناً عند التعامل مع عملاء جُدد (2005: 4).

تغفل المناقشة في المقال أيَّ دليل من أي شخص، بخلاف تيري، أن هذا هو ما يراه الآخرون. ورغم ذلك، استخدم بلاتنر وتيري البيانات للاتفاق على أهداف تيري. التسلسل الزمني لهذه العملية مثير للاهتمام. يوافق تيري على التوجيه مدفوع الأجر لمدة ثلاثة أشهر، ثم يكمل التقييمَ الذاتي، ويوافق على الأهداف. بصرف النظر عن شكوكنا حول مدى انتشار الأهداف في التوجيه (انظر الفصل 10)، فليس من الواضح الأسس التي يعتمد عليها تيري في دفع Blattner لمدة ثلاثة أشهر. على أي أساس يقوم تيري باتخاذ هذا القرار، عندما - كما يوحي بلاتنر - لا يكون تيري واضحاً بشأن ما يريده من التوجيه حتى الجلسة الثالثة؟ علاوة على ذلك، على الرغم من تقديم تيري كشخص يتمتع بسلطة شرعية كبيرة، إلا إنه يبدو أيضاً قادراً جدًّا على "اقتراحات" بلاتنر، مقارنةً مع المتدربين في دراسات الحالة الإرشادية التي تمَّ فحصها.

ومع تقدُّم التوجيه، نسمع عن تقلبات تيري وإحباطاته مع رئيسه الجديد، والقلق من موقفه. ولكن، لاحظ أنه على الرغم من حقيقة أن بلاتنر هو عالم نفسي بارز، إلا إنه لا يوجد فحص للتحويل والتحويل المضاد في مثال بلاتنر للعلاقة، حتى عندما يبدو أنها تستحق بشكل خاص. على سبيل المثال، يروي بلاتنر ما شعر به من أن تيري "أراد فقط أن يُطبِّق أسلوبه، ويعطيه الإجابات التي يرغب فيها".

رغم ذلك، يصف بلاتنر كيف قاوم هذا المدخل وذلك بإعادة صياغة أسئلته بشكل متكرر، وفي المقابل طرح أسئلةً مدروسة وتوضيحية. ويبدو من المعقول أن نفترض أن بلاتنر كان يعمل مع تحوُّل تيري، في وضعه في دور الخبير، الذي أصبح غير فعَّال (انظر الشكل 1-7). من خلال إدراكه للتحوُّل المضاد للإيجابي ورغبته في أن يظل يُنظر إليه كخبير، يبدو أن بلاتنر تجنَّب هذا الخطر في خدمة العميل. ولكن على الرغم من استخدام بلاتنر لعمل دانييل جولمان (Daniel Goleman) في الذكاء العاطفي والوعي الواضح بالمراحل المهمة في إدارة العلاقة - على سبيل المثال، في الصفحة 12 يتحدث عن الوصول "إلى مكان لبدء العمل على إغلاق جلستنا التوجيهية"- المثال خالٍ وبشكل ملحوظ من أي تحديات عاطفية داخل علاقة التوجيه.

مناقشة الحالة:

إن مثال بلاتنر بالنسبة لعلاقة التوجيه هذه ومناقشتنا السابقة للُّغة تجذب انتباهنا إلى جانب مهم من جوانب قوة التوجيه والإرشاد الذي استخدمناه بالفعل عدة مرات، وهو "الخطاب". وصف

مكولي وآخرون McAuley et al الخطابات بالطريقة التالية:

تعتبر الخطابات (Discourses) مجموعات من الأفكار والممارسات التي تُحدِّد طرقنا في التعامل مع ظاهرة معينة، يتم التعبير عن الخطاب بكل ما يمكن التفكير فيه أو كتابته أو قوله حول موضوع معين، والذي من خلاله تتشكل الظواهر بطريقة معينة، وتؤثر على السلوك (2007: 265).

إذا طبَّقنا هذا الفهم على الكتابات حول التوجيه والإرشاد، فيمكننا القول إن "نظرة" أو عقلية الكاتب تؤثر على كيفية توجيه وإرشاد الناس. على وجه الخصوص، يعَدُّ خطاب جاكسون وكارتر (Jackson and Carter (2000: 66 هو خطاب مهيمن وقوي، وشرعي يُحدِّد "مَن يستطيع أن يقول ماذا وأين ولماذا".

تتمثَّل الحجج التي قُدِّمت - خاصة من قِبل مُؤلِّفي ما بعد الحداثة، على سبيل المثال، نظرة غوته Gutting (2005) حول عمل ميشيل فوكو (Michel Foucault) - في أن الكتابة عن شيء ما هي حتماً نشاط قوي. بالرجوع إلى بلاتنر (Blattner 2005)، يمكننا أن نرى كيف يستخدم قوته كمؤلِّف للنص لإيصال بعض الانطباعات عن التوجيه. يقرر بلاتنر أنه على الرغم من تدريبه كطبيب نفساني، فقد اختار عدم استخدام التراكيب النفسية للتحدُّث عن علاقته مع تيري. يتمثل موقف بلاتنر في مقالته الخاصة في أنه "يقدِّم [بعضَ] الأفكار حول عملية واحدة، وخلق أو تحفيز الأفكار للمهنيين المشاركين حاليًّا في مثل هذا النشاط" (2005: 3).

وعلى الرغم من ذلك، فإن القراءة البديلة لهذا النص تتمثَّل في رؤيته كوثيقة مبيعات. يُقدِّم بلاتنر نفسه على أنه "محترف"، وبالتالي ربط نفسه بهذا الخطاب المهني. علاوة على ذلك، يختار أن يُمثِّل نفسه كخبير في عملية تقديم الاقتراحات، ولكنه رغم ذلك يشير إلى أن لديه خطة شاملة لتيري، وباستخدام مصطلح "المراحل" يقدِّم هذه التطورات باعتبارها معالم بارزة في رحلة سافر إليها عدة مرات من قبلُ. وبالتالي، نؤمن بأن بلاتنر يرغب في التقدُّم بأقدمية تيري، ورغبته في التطوير والامتداد؛ لكنه يسعى إلى التقليل من الرأي القائل إن تيري في أزمة عاطفية؛ وعلى وجه الخصوص، أن هذا لا يتم لعبه داخل العلاقة مع بلاتنر. بدلاً من ذلك، يستخدم بلاتنر قوته كمؤلِّف للنص لتقديم نفسه كخبير كبير يعمل مع أشخاص كبار آخرين بطريقة منظَّمة، وله نتائج شخصية جيدة في المجالين الشخصي والمهني. يبدو أنه ينأى بنفسه وعمله عن كونه علاجيًّا، ويتحرك نحو

اللُّغة التطورية. ومثل جميع شهادات المبيعات الجيدة، فقد حصل على تأييد العميل (تيري) في النهاية. ورغم ذلك، فإن الخطابات التي تظل صامتةً أو مهزومة هي كلمات زوجة تيري ورئيسه وزملائه في العمل، فلم نسمع سوى من بلاتنر أو نسخة معدَّلة من "صوت" تيري.

التوجيه والإرشاد والقيادة:

إذا نظرنا إلى الحالات الدراسية الثلاث التي تمت دراستها في هذا الفصل، فإن الموضوع المشترك في هذه الحالات الدراسية هو موضوع القيادة. كما رأينا، أن مفهوم القيادة داخل المنظمات متشابك بشكل أساسي مع القوة ومع مفاهيم التوجيه والإرشاد. في الواقع، فإن العديد من البرامج التي تمت مناقشتها في هذا الكتاب، هي في بعض النواحي مبادرات لتطوير القيادة. لذلك، فمن المنطقي أن نُولي بعضَ الاهتمام لمفهوم القيادة في النقاش حول قوة التوجيه والإرشاد. يقدم غرينت Grint (2010: 4) نموذجاً مفيداً للقيادة، حيث يُقدِّمها في صورة أربعة أسئلة:

- القيادة كوظيفة: هل يعمل فيها القادة مما يجعلهم قادة؟
- القيادة كشخصية: مَن هم القادة الذين يجعلونهم قادة؟
- القيادة كنتيجة: هل ما يُحقِّقه القادة يجعلهم قادة؟
- القيادة كعملية: هل هي الطريقة التي ينجز بها القادة الأشياء التي تجعلهم قادة؟

يقدِّم غرينت هذه "كأنواع مثالية" والتي من غير المحتمل أن توجد في حالة استبعاد لبعضها البعض، بل تُشير إلى أننا بحاجة إلى اتخاذ قرار بين هذه المنظورات باعتبارها تعريفات للقيادة. وبالمثل، يطرح جاكسون وباري Jackson and Parry (2012) ثلاثة أسئلة غالباً ما تُثار عندما يفحص الناس القيادة كمفهوم:

- هل يُولد القادة أم يُصنَعون؟
- ما الذي يصنع القائد المؤثر؟
- ما الفرق بين القيادة والإدارة؟

من الواضح أن كل هذه الأسئلة السبعة تُثير قضايا مهمة وحيوية حول ما يُشكِّل القيادة. نظراً لأن كتابنا هو كتاب عن التوجيه والإرشاد وليس القيادة؛ فإننا لا نحتاج إلى الاهتمام بشكل مُفرط بتقديم إجابات شاملة عن هذه الأسئلة. ستكون هذه مهمة قريبة من المستحيل على أي حال؛ وفقاً لجاكسون وباري (Jackson and Parry 2012)، في يناير 2011 كان هناك 57666 كتاباً عن القيادة مدرجة على موقع أمازون الإلكتروني (website s'Amazon). إن مراجعة هذه المواد فقط سيُبقينا مشغولين لبعض الوقت! ورغم ذلك، كما يعترف نورثهاوس Northouse (2010: 12))، "نظراً لأن القادة والأتباع جزءٌ من عملية القيادة، فمن المهم معالجة القضايا التي تواجه التابعين بالإضافة إلى القضايا التي تواجه القادة. يجب فهم العلاقة بين القادة والأتباع ".

يمكن أيضاً تطبيق هذا الإدراك بأن القادة والأتباع يشاركون في بناء علاقاتهم مع المُوجِّهين والمُرشِدين في علاقاتهم مع متلقي التوجيه والإرشاد (المتدربين) (coachees وmentees). في الفصل السادس، درسنا فائدة القصص في محادثات التوجيه والإرشاد. يبدو لنا أن الطريقة التي يتم بها فَهْم القيادة داخل المنظمات تُسهم بشكل كبير في العديد من محادثات التوجيه والإرشاد. على سبيل المثال، في دراسة بلاتنر Blattner أعلاه، لقد علقنا بالفعل على الطريقة التي لعبتها إنجازات وأقدمية تيري. ربما يسعى بلاتنر إلى ربط تحليله بالخطابات المجتمعية الأوسع حول ما الذي يجعل القائد فعَّالاً. في مصطلحات غرينت (Grint 2010)، قد يشير هذا إلى تيري كقائد من حيث منصبه داخل المنظمات التي عمل فيها، أو إلى نتائج الأعمال المنسوبة إليه، أو إلى أسلوبه "التضخيم" إلى حد ما، أو إلى شخصيته باعتباره "قائداً بالفطرة". وبالمثل، في الحالتين الأخريين أعلاه، يمكننا فحص المشاركين في كلا البرنامجين على أنهم متأثرون بالبنيات الاجتماعية لما هو مفهوم من خلال كونهم قادة فاعلين داخل مؤسساتهم. في حالة دير سميث وآخرين Dirsmith et al (1997)، يتضمن ذلك "الاهتمام بالأرقام"؛ بينما في حالة بيتش وبروك بنك Beech and Brockbank (1999)، كونك قائداً فعَّالاً يبدو أكثر ارتباطاً بالكفاءات والمعرفة المحددة. وفي الحقيقة أن العديد من التدخلات في التوجيه والإرشاد تميل إلى التركيز على تطوير القادة، وتقترح أن رعاة هذه البرامج لديهم وجهة نظر ضمنية في كثير من الأحيان، وبتتبُّع أسئلة جاكسون وباري (2012) بأنه يمكن "صنع" القادة أو تطويرهم. استناداً إلى خبرتنا في العمل مع تطوير البرامج في المنظمات (انظر الفصل الرابع للحصول على تحليل أكثر تفصيلاً لتصميم برنامج التوجيه والإرشاد)، نُجادل أيضاً أن العديد من البرامج تُركِّز فيما يبدو على تطوير القادة بدلاً من تطوير

المديرين. وقد يشير هذا إلى أنه على الرغم من حقيقة أن العديد من الأشخاص في المنظمات التي نعمل معها لديهم مُسمَّى وظيفية مدير، فإن البعض يُنظر إليهم على أنهم قادة، وبعضهم ليس كذلك. في الواقع، يمكننا القول إن هناك تسلسلاً هرميًّا ضمنيًّا وكذلك تمييز واضح هنا بين القيادة والإدارة. مرة أخرى، يبدو أن هذا الخطاب الذي يُميّز بين القيادة والإدارة يوازي الفرق بين التوجيه والإرشاد. هذا يطرح السؤال عن مدى فائدة التمييز بين القيادة والإدارة، لأغراض تصميم برنامج التوجيه والإرشاد عنوان جوسلينج ومنتزبرغ Gosling and Mintzberg (2003: 54-55) يعالج هذه النقطة على وجه التحديد:

لقد أصبح معظمنا مفتوناً بـ "القيادة" بحيث أصبحت "الإدارة" في الخلف. لا أحدَ يطمح إلى أن يكون مديراً جيداً بعد الآن؛ الكل يريد أن يكون قائداً عظيماً. لكنَّ فصل الإدارة عن القيادة أمرٌ خطير. كما تشجع الإدارة بدون قيادة أسلوباً غير ملهم، مما يؤدي إلى إفساد الأنشطة؛ في حين أن القيادة بدون إدارة تُشجِّع أسلوباً غير متناسق، مما يُعزِّز من الغطرسة. ونحن جميعاً نعرف القوة المدمرة للغطرسة في المنظمات.

بمعنى آخر، يشيرون إلى أنه من غير المفيد فصل الإدارة بشكل مصطنع عن القيادة من حيث الممارسة المهنية؛ لأن معظم المديرين يشاركون في جوانب الإدارة والقيادة. من خلال القيام بذلك، وتشجيع التركيز على القيادة على حساب الإدارة، قد يؤدي ذلك إلى إضعاف "القائد" وجَعْله عُرضةً للأنا. يدعم هذا الخطابُ البديل العملَ السابق لكولينز Collins (2001) الذي يدرس أهمية التواضع والاحتراف فيما حدَّده بحثه كقادة المستوى الخامس. في هذا البحث، تمَّ النظر إلى القادة الأكثر فاعلية (المستوى 5) كأشخاص لديهم الدافع والرؤية والكفاءات للتأكد من إنجاز الأمور، إلى جانب التواضع الشخصي من حيث الأنا الخاصة والتردد في المطالبة وعَزْو نتائج المنظمات لهم. كما ذكرنا حتى الآن في هذا الكتاب، فإن الكثير من أعمال الموجِّه والمُرشِد تتعلق بمساعدة المستفيدين؛ للعمل على إدراكهم لذاتهم فيما يتعلق بما يمكن أن يُحقِّقوه. يكمن الخطر في أجندة المتدربين أنه قد يتم إعلامهم من خلال الخطابات السائدة حول "القيادة القوية" أو "الإدارة الجيدة" من المنظمة التي يعملون فيها، أو من برامج تطوير القيادة، أو حتى وسائل الإعلام المتعارف عليه التي قد تعمل ضد مصالح المنظمة.

على سبيل المثال، في وقت كتابة هذا التقرير، يبدو أن هناك عدداً كبيراً من برامج التلفاز الواقعية على القنوات التلفزيونية في المملكة المتحدة، والتي يتعامل بعضها مع القيادة والتوجيه والإرشاد معاً. في برنامج معين " تدريب المستجدين " (The Apprentice)، يسعى اللورد ألان شوجر (Lord Alan Sugar) - وهو صناعي بارز في المملكة المتحدة - إلى توظيف واحد من القادة الطموحين ليكون "مدربه" في عرض تلفزيوني لألعاب التنافسية، حيث يحصل الفائز على وظيفة حقيقية في شركة شوجر (Sugar's company). في هذا العرض، يتم توجيه المشاركين المحتملين بواسطة شوجر (Sugar) وزملائه في مهام مختلفة، لكن في نهاية كل حلقة تتم استبعاد أحدهم من المسابقة باستخدام عبارة شوجر "أنت مطرود". يجب على المشاركين إقناع شوجر بأنهم يستحقون البقاء في العرض. على الرغم من أنه يمكن تفسير ذلك على أنه مجرد عرض لُعبة، إلا أنه يشاهده ملايين الأشخاص في المملكة المتحدة الذين يتم تقديمهم إلى رجل صناعة ناجح، يعمل على ما يبدو بأسلوب توجيهي قوي للغاية بدون معنى مع أتباعه لإرضاء شخصيته القيادية المهيمنة. حتماً، نحن مدعوّون لربط النجاح بين شوجر وهذا النمط. يبدو من غير المعقول، ونظراً لشعبيته، أن خطاب القيادة والمتابعة ليس له أيُّ تأثير على الجمهور من حيث ممارستهم داخل مؤسساتهم، بغض النظر عن أنه يتم تقديمه على أنه "ترفيه". فيما يتعلق بالتوجيه والإرشاد، قد يؤثر ذلك علينا؛ على سبيل المثال، لنكون أكثر استعداداً لنموذج الرعاية (Clutterbuck, 2007b) للتوجيه والإرشاد، حيث يُنظر إلى المتدربين على أنهم من الشخصيات المرعية من قِبل قيادات بارزة داخل المنظمات، وأن جدول الأعمال للمتدربين هو لتحديد الشخص الأكثر قدرةً على التأثير في تقدُّمهم الوظيفي من خلال الرعاية الشخصية. لذلك، من المهم بالنسبة للمشاركين منَّا في مهام التوجيه والإرشاد داخل المنظمات أن نُدرك سلطة الخطابات حول القيادة والتابعين، وماذا يعني ذلك بالنسبة لعملائنا وأصحاب المصلحة الآخرين. نحن نستكشف تأثيرَ هذا الخطاب التنظيمي في القسم التالي من خلال مقارنة ذلك مع الفعالية الفردية للمتدرب.

أسئلة تأملية:

- ما تأثير البرامج التلفزيونية الثقافية الشعبية على مبادرات التوجيه والإرشاد في المنظمات؟

- إلى أي مدى يُسهم منتجو البرامج التلفزيونية - إنْ وُجدت - في خطاب التوجيه والإرشاد؟

الخطاب التنظيمي والفاعلية الفردية:

تُعرِّف إندين Inden (1990: 23) الفاعلية الإنسانية بأنها:

تكون القدرة المدرَكة للناس على العمل وفقاً لعالمهم وليس فقط معرفة أو إعطاء أهمية شخصية أو بينية له. هذه القدرة هي قدرة الناس على التصرُّف بشكل هادف وعاكس، في علاقات متبادلة أكثر أو أقل تعقيداً مع بعضهم البعض، لتكرار وإعادة صياغة العالم الذي يعيشون فيه، في ظروف قد يفكرون فيها في مسارات مختلفة من العمل ممكنة ومرغوبة، ليس بالضرورة من نفس وجهة النظر.

يتم استكشاف هذه القدرة على التصرُّف بشكل هادف وخلق عالم واحد بشكل استباقي في العمل (Bachkirova 2011). في نصها حول التوجيه التطويري، تدرس باتشياروفا Bachkirova (2011) دور "الذات" بالرجوع إلى أدبيات علم الأعصاب وعلم النفس وعلم الاجتماع، حيث قامت بدراسة ثلاثة أنواع من الذات. الاستعارة الأولى التي تستخدمها هي كلمة "المشغل" التي تعَدُّ جزءاً من البشر الذين يتلقون الخبرات والبيانات ثم يُقرِّرون ماذا يفعلون بها من حيث العمل. في شروط التوجيه، هذا يتيح للمتدرب والموجه قدراً كبيراً من الفعالية من حيث تصرفاتهما. ورغم ذلك، فإن الاستعارة الثانية التي تُقدِّمها تعتبر وجهة نظر معاكسة. هذه هي "القصة" الثانية أنه لا يوجد ذات:

وباختصار، فإن القصة الثانية تتعامل مع الإرادة الواعية باعتبارها وهماً. تنبثق أعمالنا من مجموعات لا حصر لها من القوى والروابط في الدماغ / العقل / الكائن الحي، وتتفاعل باستمرار مع البيئة. في معظم الأحيان، لا يتم إجراء كل هذه العوامل من خلال وكيل عقلاني واعٍ، ولكن من خلال عملية أساسية. الذات العقلانية تلاحظ فقط القرارات التي يتم اتخاذها وتعتقد أنها مُؤلِّفة هذه القرارات (Bachkirova, 2011: 41).

تعتمد باتشياروفا على الفكرة الثالثة للذات بأنها تتطور باستمرار، وبالتالي فهي تعتمد بشدة على تطوُّر البالغين وبحوث علم النفس التطويري. وهي تشير إلى عمل كيجان ولاهي Kegan and Lahey (2009)، الذى تمَّ خلاله تطوير تصنيف البالغين، والذي يحتوي على ثلاث مراحل واسعة من التعقيد المعرفي:

العقل الاجتماعي: شعور بالذات يتشكل بتوقعات وتصوُّرات الآخرين.

عقلية التأليف الذاتي: يستخدم الناس معاييرهم وأحكامهم وقيمهم لدفع الأمور إلى الأمام.

عقلية الذات المتحولة: حيث يمكن للناس أن يتراجعوا عن أيديولوجيتهم ووجهة نظرهم، ويدركوا قيمة وجهات نظر متعددة.

يُنظَر للتحول الذاتي في هذه القصة على أنه من مرتبة عليا لكلٍّ من المتدرب والموجه. في هذا المعنى، فإن عملهما لديه بعض الروابط مع عمل نولز وآخرين Knowles et al. (1998: 64)، الذين يُقدِّمون مجموعةً مفيدة من التعاريف البديلة لما يعنيه أن يكون الشخص بالغاً، والتي تمت إعادة صياغتها أدناه:

- مرحلة البلوغ البيولوجي: نكون بالغين في سن التكاثر، عادة في مرحلة المراهقة المبكرة.

- مرحلة البلوغ القانوني: نُصبح بالغين عندما ينص القانون على أننا قادرون على التصويت والزواج دون موافقة، إلخ.

- مرحلة البلوغ الاجتماعي: نُصبح بالغين عندما نبدأ في أداء أدوار البالغين، مثل: شراء منزل، أو كونك أحد الوالدين، أو العمل بدوام كامل، إلخ.

- مرحلة البلوغ النفسي: نُصبح بالغين عندما نتوصل إلى تفهُّم لكوننا مسؤولين عن حياتنا، وكوننا مُوجهين ذاتيًّا.

يجادل نولز وآخرون (1998) في سياق مشابه لـ كيجان ولاهي Kegan and Lahey (2009)، أن المجال النفسي هو مجال حاسم من حيث كونه موجهاً ذاتياً. هذا له بعض القواسم المشتركة مع مفهوم برونر Brune' (1979, 1990) للحالات المقصودة. لتلخيص الآثار المترتبة على تحليلها الخاص، جادلت باتشياروفا Bachkirova (2011: 54) بأن "أحد الآثار المهمة للقصة الثالثة للذات هو الحقيقة الفعلية لإمكانية التغيير في الذات".

باستخدام مفهوم تطوير الذات المنبثق وتطبيق ذلك على عملية التوجيه نفسها، من الممكن تصور المتدرب بعقل متغير ذاتيًّا، قد يكون قادراً على ممارسة الفعالية الفردية. في دراستهم حول

التوجيه التنفيذي، أثار كلٌّ من لويس وديوتشون Louis and Diochon (2014) هذا الاحتمال، حيث ركَّزت أهداف دراستهما بشكل خاص على الموجهين ووعيهم بديناميكيات القوة في علاقة التوجيه ضمن سياق التوجيه التنفيذي التنظيمي. باستخدام نظرية الحدث الحرجة (Critical Incident Theory)، فلقد قابلوا 20 موجهاً للحديث عن تجاربهم في التوجيه التنظيمي. وكنتيجة لذلك، حدَّدا تصنيفاً للأجندات التي تؤثر على علاقات التوجيه التنفيذي. من بين الأجندات الـ (13) التي حدَّداها على أنها تمَّ تنفيذها في علاقات التوجيه، كانت جداول الأعمال الرئيسية الثلاثة التي تمَّ توجيهها، وهي:

1. استبعاد المنظمة: يرغب المتدرب في العمل مع الموجه في إستراتيجية خروجه ومهنته المستقبلية دون إخبار أي شخص في المنظمة بأنه يعتزم المغادرة.

الالتزام الظاهر: يوافق المتدرب على أن يتم التوجيه، ولكن بعد ذلك ينسحب نفسيًّا من العلاقة، ويوافق على التغييرات في السلوك دون نية للمتابعة.

الأجندة الخفية وغير الحقيقية: يشتبه المتدرب في وجود أجندة تنظيمية خفية للتوجيه، وبالتالي لا يسعى إلى تطوير علاقة ثقة مع الموجه.

أظهر المتدرب في كل حالة من هذه الحالات، قدرته على التأثير في عملية التوجيه وجدول الأعمال. في المثال الأول، يستخدم المتدرب فعاليته من حيث عملية التوجيه التي ترعاها المؤسسة لتحويل انتباه الموجه عن جدول الأعمال المعتمد من الناحية التنظيمية إلى جدول الأعمال الشخصي للمتدرب. في المثال الثاني، يُوضِّح المتدرب السلوك الماهر في الظهور وكأنه يوافق على عملية التوجيه، لكن في الواقع لا يشارك في أي تغيير في السلوك؛ بينما في المثال الأخير، يحمي المتدربون أنفسهم من الكشف عن المشاعر الشخصية أو المعلومات لتجنُّب هذا الاستغلال. وبالمثل، يشير ويلمان وباتشكيروفا Welman and Bachkirova (2010: 148) أيضاً إلى أن المتدرب قد يقود الموجه "إلى منطقة ليست من اختياره، ويقاوم محاولات التحرُّك في الاتجاه الصحيح".

تدعم أبحاث ريتينجر Rettinger (2011) في تحليلها لمحادثات التوجيه في ألمانيا، الرأيَ القائل بأن الفاعلية الفردية يمكن أن تُمارسها جميع الأطراف في علاقة التوجيه. ويتم إجراء هذه الدراسة بشكل أساسي من خلال تحليل الخطاب لمحادثات التوجيه بالاعتماد على مفهوم هويات

الخطاب (discourse identities) (Zimmerman,1998). في هذا المثال، تقترح أن الأدوار الرئيسية للموجه والمتدرب يمكن تقسيمها إلى ما تُسمِّيه هويات النشاط (activity identities)، وهي أدوار أصغر يلعبها كلٌّ طرف ضمن الدور الرئيسي للمُوجه والمتدرب. فيما يتعلق بفعالية المتدرب، فإن الشيء المثير للاهتمام حول النتائج التي توصلت إليها هو أن هذه الأدوار هي دلالات لكفاءة وهوية كلا الطرفين، وليس فقط للموجه. واحدة من هويات النشاط التي يعتبرها المتدرب ضمن هذا هو دور الخبير في حياته الخاصة، وهو ما يعكس الدورَ المعتاد الذي يلعبه الموجه فيما يخصُّ خبير العملية. وبالتالي، فإن العميل / المتدرب يفترض دور المُقيِّم، وراوي المشكلة، والخبير في مراحل معينة من المحادثة؛ مما يتحدى ديناميكية القوة المعتادة للموجه كونه الشخص الذي يقود العملية.

وعلى عكس فكرة الوكالة الفردية، فإن زيادة الاهتمام التنظيمي في نشاط التوجيه، التي وصفها العديد من الملاحظين (مثل: Passmore et al., 2013؛ Cox et al., 2014؛ Garvey et al., 2014) يمكن إعادة تشكيلها كآلية للسيطرة على الموظفين من جانب الأقوياء أصحاب المصلحة داخل المنظمات. يبحث نيلسن ونوريكليت Nielsen and Norreklit (2009) هذه الظاهرة في بحثهما. حيث قاما بإجراء تحليل الخطاب النقدي لنصين توجهيين معروفين: هانت ووينتراوب Hunt and Weintraub (2002)، وأندرسون وأندرسون Anderson and Anderson (2005). يجادل نيلسن ونوريكليت من منظور النظرية النقدية، بأن الطرق التي يتم بها كتابة التوجيه في هذه النصوص لها طريقة خاصة في تشكيل المتدرب والموجه، والتي يتم من خلالها الحفاظ على السيطرة والانضباط الإداري من جانب المنظمة:

يشير التوجيه التنفيذي إلى أن الموجه لديه مصلحة حقيقية في مساعدة المدير ويَعِدُ بتطوير إمكاناته. ورغم ذلك، أياً كانت المساحة المتاحة، فهي ليست مساحة حرة لتحقيق الذات؛ إنها مساحة تسيطر عليها المنظمة. وبالتالي، في حين أن التوجيه الإداري كما هو ممثَّل في توجيه الموظفين قد يؤدي إلى تأديب/ انضباط الجسد؛ على سبيل المثال، إجراء معين في التوجيه الإداري قد ينتج عنه - كما هو مُمثل في التوجيه التنفيذي- تأديب الروح، على سبيل المثال القيم (Nielsen and Norreklit, 2009: 212).

هذه الأفكار لها صدى في دراسات تاونلي Townley (2008,1994) حيث استخدمت تحليل فوكوديان Foucauldian لمفهوم القوة للكشف عن الدور الذي تلعبه المنظمات في السيطرة على الفرد والتأثير عليه. وفي نصها حول ممارسات إدارة الموارد البشرية (HRM) (Townley, 124 :1994–5)، تشبه الإرشاد بالاعتراف الديني، الذي يُشجِّع "التخلي عن الذات والإرادة". تجادل نيلسن ونوريكليت Nielsen and Norreklit (2009) - على سبيل المثال- بأن التوجيه والإرشاد لديهما القدرة على السماح لفاعلية المتدرب الفردية أن تكون تابعةً لجدول الأعمال التنظيمية، كما يمثِّلها المشرف المباشر للمتدرب. من ناحية أخرى، يجادل ريزنر ودو توا Reissner and Du Toit (2011) بأن الأنواع الثلاثة من أصحاب المصلحة في برنامج التوجيه التنظيمي (المنظمة والموجه والمتدرب) لديهم الفرصة للتأثير على الخطاب بطُرق مختلفة. في بحثهما المفاهيمي/ الإدراكي، طرحا فكرة "بيع القصص" في التوجيه بدلاً من رواية القصص. في هذا الإطار، يشارك المتدربون في بيع نسخة من قصصهم الشخصية؛ أولاً للموجه بناءً على نظرتهم لأنفسهم، ثانياً للمنظمة لرؤية التغيير في سلوكهم. قد تتنافس هذه الخطابات مع تلك التي طرحها أصحاب مصلحة آخرون، وكما يشير ريسنر ودو توا Reissner and Du Toit (2011)، قد يكون الطريق مفتوحاً لمعالجة هذه القصص وإساءة استخدامها كنتيجة لذلك. هذه الفكرة المتنافسة للخطابات والتلاعب في ميزات جداول الأعمال واضحة في دراسة كولي Colley (2003) في الإرشاد.

يشير كولي (2003) إلى أنه عند دراسة برامج إرشاد الاندماج الاجتماعي، باستخدام عدد من دراسات الحالة، كان المتدربون في الدراسة بارعين في التأثير على عملية ومحتوى محادثات الإرشاد لتُناسب احتياجاتهم الخاصة، على الرغم من وجود خطابات بديلة قوية من أصحاب المصلحة الآخرين، مثل الوكالات الحكومية والمرشدين. يحرص كولي Colley (2003: 100) على عدم المبالغة في تقدير فعالية المتدرب؛ نظراً لسلطة الخطابات الأخرى، لكن رغم ذلك يجادل بأن "الشباب يمكنهم ممارسة القوة بدلاً من أن يكونوا متدربين سلبيين ". يتضح هذا التحرير وبيع القصص في العديد من المشاريع البحثية الأكثر حداثةً، مثل عمل شوابينلاند Schwabenland (2015)) في عملها على الوكالات التطوعية في مناطق الحرب، بحيث تكون النتائج أكثر قبولاً لأصحاب المصلحة في التمويل، أو كما ذكرت دراسة كوون وآخرين Kwon et al. (2014) حول الإستراتيجيات الخطابية التي يستخدمها أصحاب المصلحة الكبار في اجتماعات الفريق لتحقيق

جداول أعمال المجموعات الفرعية. ورغم ذلك، فإن هذا يتعامل فقط مع الاستخدام المتعمد والواعي للسلطة من قِبل الأفراد أو الجماعات. يُوضِّح لوكيس Lukes (2005) أنه يمكن ممارسة القوة من خلال التقاعس أو عدم الوعي بالنتائج، والتي يمكن أن تمنع حدوث النزاعات أو التحديات في المقام الأول. عند تطبيق هذا على شراء خدمات التوجيه، يمكن القول إنه من خلال التقليل من قيمة مهارات وخصائص المتدرب، على سبيل المثال (انظر الفصل الثامن)، فإن أصحاب المصلحة الأقوياء يحدون من فعالية هذه التدخلات. ورغم ذلك، قد يعتقد أصحاب المصلحة هؤلاء أن تصرفاتهم هي في مصلحة المتدربين أو قد لا تكون ببساطة على دراية بأي نتائج سلبية.

يعترف مورجان Morgan (2006: 323) في نصِّه حول النظرية التنظيمية أنه في كثير من الأحيان يمكن أن يكون التلاعب / الاستغلال المتصوَّر منهجيًّا أو عرضيًّا و/ أو قابلاً للعكس. ورغم ذلك، يتم تقليص استقلالية الأفراد وفعاليتهم، حتى لو لم يكنْ ذلك متعمداً. ينعكس هذا بالتأكيد في مثال كولي Colley (2003) لبرامج الإرشاد المشارِكة، حيث يتم تقييد سلوك المُرشدين والمتدربين بواسطة قوى نظامية وليس بواسطة شخص واحد أو مجموعة من الأفراد الأقوياء. يجادل كولي بأن المُرشدين مُقيَّدون بقدر ما يقيدهم النظام. ورغم ذلك، فمن الجدير بالملاحظة من مثال كولي (2003) أن المتدربين - إلى حد ما - يستطيعون التهرُّب من ضغوط الوظيفة وممارسة فعاليتهم الخاصة فيما يتعلق بالمساعدة التي يتلقونها. ويمكن ملاحظة هذه المقاومة الفردية أيضاً في بحث داي وستايرت Dey and Steyaert (2014) في ريادة الأعمال الاجتماعية والأخلاقيات حيث من خلال إشكالية التوترات بين الإدارة وتقديم الخدمات، يحتفظ رائد الأعمال الفردي بإحساسه بالذات، ويتجنب بنجاح أن يتم وصف أنشطته بواسطة وكالات أخرى. باختصار، يمكننا القول إن هناك خطابات متنافسة حول التوجيه في المنظمات، يؤكد بعضها على هيمنة الصوت التنظيمي؛ في حين يؤكد آخرون على قدرة الأفراد في تخريب الخطاب السائد.

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى يستطيع المشاركون في برامج التوجيه والإرشاد التغيير أو التأثير على نتائج وأهداف البرنامج بحيث تختلف عن الأهداف المُعلَنة للبرنامج؟

- هل من الممكن دائماً تحديد ديناميكيات القوة في مبادرات التوجيه والإرشاد؟

الاستنتاجات:

استخدمنا في هذا الفصل أربعة أطُر عمل رئيسية: قواعد القوة والانتقال وتحليل الخطاب والفعالية للنظر في مسألة القوة داخل نشاط التوجيه والإرشاد. ولقد أثارنا بعض القضايا المهمة حول التوجيه والإرشاد عند النظر إليهما من خلال عدسة القوة. ونخلص إلى أن علاقات القوة بين المُوجِّهين /المُرشدين والمتدربين تتأثر بعدد من العوامل المختلفة:

أولاً وقبل كل شيء، هناك تأثير لعلاقات قوة الإدارة على برامج التوجيه والإرشاد. كما هو مُوضَّح في دراسات الحالات الخاصة، فإن هذا التأثير يمكن أن يُسهم في مشاركة المتدرب في عمليات الإرشاد والتوجيه من خلال التواطؤ (انظر Dirsmith et al. , 1997) مع المدير عن طريق استخدام القوة الشرعية لتعزيز التقدُّم الوظيفي للمتدربين، أو التسبُّب في الانسحاب من التوجيه والإرشاد، وتشير مناقشاتنا في الفصول (1 و3 و5 و6) إلى أن الثقة هي عنصر أساسي في عملية التوجيه والإرشاد. هذا بجانب إضافة مفهوم القوة إلى شرط الثقة؛ وهو ما يعني أنه إذا شعر المتدربون بالقيود في انفتاحهم مع موجهيهم ومرشديهم، بسبب العلاقات الإدارية أو الهرمية، فمن المحتمل أن تكون العملية محدودة في مدى نجاحها. علاوة على ذلك، يمكن أن يستخدم الطرفان فعاليتهما الفردية للتأثير على العملية من أجل الحد من ضعفهما المتوقع.

ثانياً، وهذا متعلق بالعامل الأول، فمن الواضح أن علاقة الإدارة التنفيذية يمكن في كثير من الأحيان أن تتداخل مع الجانب النفسي الاجتماعي للتوجيه (Kram, 1983) على وجه الخصوص، ولكن لا يزال من الممكن أن تكون مفيدةً لكلا الطرفين من حيث التقدُّم الوظيفي. ورغم ذلك، يبدو أن هذا يعتمد على كلا الطرفين في فهم الغرض من العملية ودورهما فيها. لم يكن هذا هو الحال في دراسة حالة "NHS" Beech and Brockbank, 1999)) حيث يبدو أن الفهم المحدود لعملية التوجيه يُسهم في حدوث أضرار نفسية للمُوجِّهين وانسحاب ونقص رضا المتدرب.

ثالثاً، يبدو أن عبارة "إن المعرفة هي القوة" تحتوي على بعض التمويه من حيث الأدلة التي تمَّت دراستها. في كل حالة من الحالات الدراسية، كانت قوة الموجه أو المُرشِد الخبير ميزةً مهمة في العملية. في المقابل، ونظراً لأن التباين من حيث المعرفة والخبرة - على وجه الخصوص - بين الموجه والمتدرب يبدأ في التقلص؛ فإن المتدرب يدرك أن قوة الخبير لدى المُوجِّه تبدأ في التقلص. ورغم ذلك، فإن كيفية التعامل مع هذا الثنائي الإرشاد والتوجيه يعتبر أمراً بالغَ الأهمية للنتائج.

يعتبر تحليل ماكاولي McAuley (2003) للتحويل والتحويل المضاد مفيداً؛ لأنه يُوفِّر لنا إطاراً مفاهيميًّا لفهم وتوقُّع مختلف المشكلات والتحديات التي تواجهنا في علاقات التوجيه والإرشاد. في الواقع، وعلى الرغم من أن Blattner (2005) لا يستخدم المصطلحات (لأسباب سنستكشفها أدناه)، فهناك دليل على أنه استخدم هذه الأفكار في التوجيه مع تيري، والذي يبدو أنه أسهم في تطوير تيري.

رابعاً، يقودنا التحليل أعلاه إلى إدراك أنه على الرغم من أن التفكير في امتلاك القوة قد يكون تشبيهاً مفيداً إلى حد ما، فإن القوة مرتبطة بالعلاقة. يساعدنا عمل فوكو Foucault (1979) وآخرين (انظر Gutting, 2005، و McAuley et al, 2007) على إدراك أن القوة لا تكمن في الأفراد، بل يتم إنشاؤها بشكل مشترك في العلاقات بين الناس. إن المكونات الرئيسية لهذا التأسيس المشترك هي الخطابات المختلفة التي يتم إنشاؤها حول التوجيه والإرشاد، وخاصة تلك المتعلقة بالقيادة والإدارة، كمفاهيم ذات صلة. تماشياً مع جاكسون وكارتر Jackson and Carter (2000)، فمن المهم أن نُدرك أن الخطابات السائدة التي تظهر لا محالة مُحمَّلة بالقوة، وتهتم بمن يستطيع أن يقول: ماذا، ولمَن، ومتى، ولماذا. في دراسة الحالات المختلفة هذه، من السهل أن نرى كيف أن الكاتب لديه أغراض وجداول أعمال معينة، سواء أكانت أكاديمية أو مالية أو مجموعة من كل هذا. تتمثل إحدى مزايا تفكيك الخطابات وتطوير أصولها (كما فعلنا في الفصلين الأول والثاني) من الإرشاد والتوجيه في إدراك أنه من الممكن استخلاص استنتاجات مختلفة جدًّا، وغالباً ما تكون متناقضةً في جزء من الكتابة، ويعتمد الكثير منها على العدسة المستخدمة لمشاهدتها.

أخيراً، علينا أن نُدرك أننا نحن أنفسنا - بوصفنا مؤلِّفين لهذا النص - نختار أن نُميّز بعضَ الخطابات دون غيرها في هذا الكتاب. نظراً لخلفيتنا المشتركة ومجالات الاهتمام ومصالح القوة في جوانب التوجيه والإرشاد؛ لا يمكننا أن نأمل في الهروب من ذات التحديات والانتقادات التي وجَّهناها للآخرين في هذا الفصل وفي جميع أجزاء هذا الكتاب. من الواضح أننا نسعى للتأثير على الخطاب السائد في التوجيه والإرشاد، ووضعنا داخله كنتيجة لكتابة هذا الكتاب، ولكن نأمل في طريقة من خلالها نُساعد الآخرين على إدراك تلك التحديات والخيارات كنتيجة لذلك.

التوجه المستقبلي:

علينا أن نُدرك أنه كلما أصبح التوجيه نشاطاً أكثر شيوعاً، فإن قضايا القوة والحضور والخطاب ستصبح أكثر أهميةً. قد يبدو التوجيه أو الإرشاد جذَّاباً؛ لأن هناك إمكانية للتحرُّر من أشكال السيطرة السائدة وعلاقات القوة القمعية، ولكن هذا لا يعني أن التوجيه والإرشاد يتمتعان بالحصانة من المشاكل التي تتعلق بالقوة.

ستحتاج الهيئات المهنية الدولية - مثل: المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه the European Mentoring and Coaching Council (EMCC)، أو الاتحاد الدولي للتوجيه the International Coach Federation (ICF)، والهيئات الوطنية مثل مؤسسة الإرشاد والتعارف(The Mentoring and Befriending Foundation) (UK) - إلى العمل بشكل متزايد مع ديناميكيات القوة. على سبيل المثال، في مؤتمر المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC) لعام 2015، كان هناك أكثر من ضعف عدد الأعمال العلمية التي تستخدم مصطلح " التوجيه" بدلاً من "الإرشاد" كمصطلح مرجعي. نستنتج من هذه الملاحظة أن الشعبية الحالية لمصطلح " التوجيه" قد تُقلل من الإسهام الإيجابي لخطاب الإرشاد. تأثير هذا لمَّا يتضح بعدُ، ولكنه سيُصبح مشكلةً بشكل متزايد مع مرور الوقت.

النشاط:

خُذْ بعين الاعتبار سيناريو دراسة الحالة المختصرة التالية. المنظمة المعنية هي شركة تصنيع من القطاع الخاص متوسطة الحجم، ولها وحدات في مختلف البلدان في جميع أنحاء أوروبا الشرقية والجنوبية، ويقع مكتبها الرئيسي في شمال إنجلترا. قد توصف ثقافة المنظمة بثقافة "اعمل بجد، والعب بجد" ذات الطبيعة السريعة والحيوية و"الذكورية" في الطبيعة. وتصنع المنظمة المنتجات في المملكة المتحدة التي تُوفِّر بعضَ سلاسل المتاجر الكبرى في المملكة المتحدة، ولكن بصفتها مورداً صغيراً نسبيًّا فيما يتعلق بتلك المنظمات، تكون عُرضةً لتقلبات الأسعار وضغط العملاء. ينظر مدير الموارد البشرية إلى التوجيه والإرشاد بوصفه أمراً حيوياً كوسيلة لتحقيق أهداف المنظمة، وكان له دور فعَّال في القيادة من خلال مبادرات الإرشاد والتوجيه في جميع أنحاء العمل. ورغم ذلك، فإن الموارد اللازمة لتنفيذ هذه المبادرات موضع تساؤل مستمر من قِبل الرئيس التنفيذي وغيره من كبار المديرين؛ هذا يعني أن مدير الموارد البشرية كان عليه أن يدعم البرامج في مناسبات عديدة؛ ولكن كان هذا، إلى حد ما، محفوفاً بالمخاطر السياسية؛ نظراً لأنه ينطوي على

تحدي كبار المديرين حول دعمهم وسلوكهم؛ ورغم ذلك، فقد حقَّق بعضَ النصر من حيث الحصول على بعض الدعم المؤهل للتوجيه والإرشاد، حتى عندما تكون بيئة العمل تعاني من مشاكل مالية. ورغم ذلك، بسبب الضغط المالي القوي، يضطر الرئيس التنفيذي الحالي إلى الاستقالة، ويتم تعيين مدير تنفيذي جديد. كما كان من قبلُ، يدعو مدير الموارد البشرية بقوة وشغف إلى مبادرات التوجيه والإرشاد. ورغم ذلك، في هذه الحالة، فإن الأضرار السياسية كبيرة، ومدير الموارد البشرية مُجبَرٌ على الخروج من المنظمة.

- كيف يمكن فهم هذا السيناريو، من حيث مفهوم القوة الذي تمت مناقشته في هذا الفصل؟

- ما الإستراتيجيات السياسية البديلة التي قد يعتمدها مدير الموارد البشرية؟

أسئلة:

- مَن أو ما الذي يُحرِّك محتوى المناقشة في علاقة التوجيه / الإرشاد؟

- ما الذي قد يتم رفضُه أو تجنُّبُه في برنامج الإرشاد أو التوجيه الخاص بك؟

- مَن الذي يتم تمكينه أو تجنيبه في أعمال التوجيه والإرشاد الخاصة بك؟

قراءات إضافية:

ربما يكون أفضل مثال نظري لمسألة القوة في المنظمات هو النص الكلاسيكي لستيفن لوكيس Stephen Lukes:

Lukes, S. (2005) Power: A Radical View, 2nd edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

يتيح نص ستيوارت كليج (Stewart Clegg) نظرةً عامة حول أطُر القوة حول مجموعة من المواضيع النظرية الرئيسية حول القوة:

.Clegg, S. (1989) Frameworks of Power. London: Sage

للحصول على منظور نقدي قائم على البحث حول العلاقة الثلاثية في التوجيه والقوة، اقرأ:

Louis, D. and Diochon, P. F. (2014) ‘Educating coaches to power dynamics: managing multiple agendas within the triangular relationship’, Journal of Psychological Issues in Organisational Culture, 5(2): 31–47.

8

نظرة عامة على الفصل الثامن

ركَّزنا في هذا الكتاب حتى الآن على الدور الذي يلعبه المساعدان (المرشد أو الموجه) اللذان لهما دور في عملية التوجيه والإرشاد. وفي هذا الفصل، نودُّ أن ندرس التوجيه والإرشاد من وجهة نظر المتدرب. ومن أجل تسهيل مهمة القراءة على القارئ، سنُشير إلى التوجيه والمتدرب، لكننا نؤكد أن الأفكار التي ستتم مناقشتها هنا ستنطبق بالتساوي على تسمية الإرشاد كما هي على التوجيه. أما التحليل والعمل الميداني فسيستندان على أطروحة الدكتوراه لأحدنا (ستوكس Stokes). سنقوم بدراسة دور المتدرب، كما هو مُوضَّح في أدبيات التوجيه، ومن ثَمَّ سنستخدم نتائج الدراسة الميدانية لتطوير فهم جديد للمتدرب ومهاراته.

الفصل الثامن

المتدرِّب الماهر

المقدمة:

خلال الخمسة عشر عاماً الماضية في المملكة المتحدة، زادت محاولات إضفاء الطابع المهني للتوجيه بشكل ملحوظ. بالإضافة إلى المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC)، كان هناك ارتفاع ملحوظ في عدد المنظمات المهنية داخل المملكة المتحدة: الاتحاد الدولي للتوجيه the International Coach Federation (ICF)، ورابطة التوجيه the Association(AC) for Coaching، ورابطة التوجيه التنفيذي والإشراف المهني Association for the Professional Executive Coaching and Supervision (APECS)؛ وهي الهيئات الرئيسية الثلاث في المملكة المتحدة. بالإضافة إلى ذلك، هناك منظمات مهنية أخرى مهتمة بالتوجيه، مثل: معهد تشارترد للأفراد والتنمية Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD)، والجمعية البريطانية للطب النفسي (BPS) the British Psychological Society. وما يلفت الانتباه حول الزيادة في الأجندات المهنية وشعبية التوجيه هو أن التوجيه لم ينتشر فقط في مجال الأعمال التجارية؛ ولكن أيضاً في مجال الحياة بشكل عام. ستيف بيترز (Steve Peters) مؤلِّف كتاب مفارقة الشمبانزي (The Chimp Paradox) (Peters, 2012)، هو أحد الأمثلة البارزة للموجه المشهور، ويعمل مع نجوم رياضيين بارزين، مثل: لاعب السنوكر روني أوسوليفان (Ronnie O'Sullivan)، وراكبي الدراجات كريس هوي (Chris Hoy) وفكتوريا بندلتون (Victoria Pendleton).

لقد امتدت فكرة المرشدين والموجهين المشاهير إلى برامج تلفزيونية واقعية، مثل: "أبرينتايس"(The Apprentice)، و"إكس فاكتور"(The X Factor)، و"فويس" (The Voice). علاوة على ذلك، قام عدد من "المعلمين الروحانيين" " gurus" في أسلوب الحياة مثل: بول ماكينا (Paul McKenna)، وسكوت ألكساندر (Scott Alexander) بتطوير مجموعة من الكتب وتطبيقات الهاتف المحمول وأقراص الفيديو الرقمية، وتتباهى مواقعهم الإلكترونية بتأييد المشاهير. تشير هذه الأمثلة إلى أن هناك استعداداً ثقافياً - في المملكة المتحدة على الأقل - لفكرة أن يكون الموجه أو المرشد هو اللاعب الرئيسي في النجاح الفردي. علاوة على ذلك، ورغم ذلك، فإننا نجادل بأن هؤلاء المرشدين المشاهير يدعّون بعضَ النجاح لأنفسهم، كما لو كانوا هم - إلى حد ما - المسؤولين عن صناعة هذا الشخص ونجاحاته. يمكن أيضاً رؤية جوانب هذا في مديري الرياضات المحترفين، خاصة في كرة القدم الاحترافية للرجال، حيث يبدو أن المديرين مرتبطون شخصيًّا بنجاح فريقهم، ويُعزَى الكثير من النجاح الذي حقَّقه النادي في الملعب إلى الموجه.

يكمن السبب في مناقشة هؤلاء الموجهين والمديرين المشاهير في اعتقادنا أنهم مؤثرون بشكل كبير فيما يتعلق بالخطاب حول التوجيه.

يجادل كلٌّ من هاتش وكونليف (Hatch and Cunliffe (2013: 43 بأن القوة "تُمارس من خلال التطبيق، والتي تنشأ في خطاب لتنظيم ما سيتم اعتباره عاديًّا". لذلك، يُشير الخطاب السائد إلى طريقة للتفكير والكتابة والتصرف فيما يتعلق بشيء يُحدد حدود ما يعتبر طبيعيًّا لتلك الظاهرة، بطريقة تُنافس أو تهيمن على الطرق الأخرى الممكنة لرؤيتها. وبالتالي، فمن المحتمل أن البرامج التلفزيونية الشهيرة، مثل عرين التنين وأبرينتايس (Dragon’s Den and the Apprentice) تساهم في الخطاب حول التوجيه، إذ إنها تُقدِّم لأولئك الذين يشاهدون هذه البرامج نسخةً من سلوك العمل "العادي"، حيث يتم وصف التحدي القوي المباشر والانتقادات على أنها تطوُّرية وضرورية. إن هيمنة هذه الاتجاهات في خطر؛ لذا فإننا نعتقد بأهمية منافسة وجهات النظر المختلفة والبديلة للقيادة، وخاصة التوجيه. بالنظر إلى ما ذكرناه أعلاه، فإن هذا الخطاب له تأثير مباشر على السلوك المستقبلي، وبالتالي فإننا نشعر بالقلق إزاء الصورة الشائعة لموجِّهي الحياة، على وجه الخصوص، وتأثيرها على نظرية التوجيه والممارسة. وسنبحث هذه المشكلات كما هو مُوضَّح أدناه.

المنهجية:

نُوضِّح في هذا الفصل مفهومَ المتدرب الماهر عن طريق دراسة أدبيات التوجيه والإرشاد أولاً بشكل نقدي، ومن ثَمَّ السعي لإعادة صياغة بعض مهارات التوجيه التي تمَّت مناقشتها من خلال وجهة نظر المتدرب الماهر. وبعد ذلك، سوف نُقدِّم جزءاً من الدراسة الميدانية التي قام بها ستوكس من أجل تطوير إطار للتفكير في مهارات المتدرب، ثم سيتم دراسة الآثار المترتبة على مجموعة من أصحاب المصلحة.

أدبيات التوجيه:

يُقدِّم داوني (2014) Downey في كتابه الخاص بالممارسين، بعنوان " التوجيه الحديث الفعال"(Effective Modern Coaching) للقارئ فكرة التوجيه، ولكن يتجنب استخدام المصطلح المعتاد المتمثِّل في "المتدرب". بدلاً من ذلك، يُفضِّل المصطلح "لاعب"؛ لأنه - كما يجادل - فإن المتدرب " (coachee) لديه لاحقة "ee" في النهاية، والتي تدل على مفعول به - شخص ما قام به (Downey, 2014: 24). واستناداً إلى عمل تيم جالوي (Tim Gallwey)، مؤلِّف النصوص مثل لعبة التنس الداخلية (1974) The Inner Game of Tennis، ولعبة العمل الداخلية (The Inner Game of Work 1997)، يجادل داوني بوضع نموذج للتوجيه بحيث يكون "اللاعب" في صميم عملية التوجيه، ويؤكد على أهمية "متابعة الاهتمام" في خدمة اللاعب (المتدرب). ويرفض داوني فكرةَ وصف هذا المدخل بأنه غير مباشر، كما يفعل في كُتُبه السابقة (Downey, 1999, 2003)، ولكن تماشياً مع نهج غالوي (1974) Gallwey، يجادل ضد اتِّباع نهج توجيه مباشر، حيث يُخبِر الموجه وينصح المتدرب/ اللاعب مثلاً؛ ليحد من "فرصة اللاعب للتفكير أو أن يكون مبدعاً، ويحدَّ من إمكانية تحمُّل مسؤوليته، ويستحوذ على أي رضا أو فرح من الإنجازات المحدودة التي من الممكن حدوثها " (Downey, 2014: 44). كان داوني واضحاً في جميع كتبه من أن أجندة المتدرب يجب أن تكون في صميم عملية التوجيه. وما يلفت الانتباه في نهجه هو أنه يُركِّز بشكل شبه حصري على مهارات الموجه في تحقيق خطة توجيه ناجحة. على الرغم من أنه في كتابه لعام 2014 جعَل فصلاً حول عبقرية اللاعب؛ إلا أن هذا لا يمتد إلى كونه صريحاً بشأن مهارات المتدرب في التوجيه أو كمتدرب. بدلاً من ذلك، فهو يُركِّز مرة أخرى على مهارات الموجه: "يكمن جزء كبير من التمكين العبقري في التوجيه، ويتضمن نموذج التوجيه

الفعَّال العديدَ من الأساليب، من متابعة الاهتمامات إلى التدريس، والتي تُعطي الموجه الماهر الكثيرَ للقيام به"(2014: 218).

ورغم ذلك، يبدو أن تحليل بعضٍ من أمثلة التوجيه لديه يدحض هذا الانطباع. على سبيل المثال، دواني (Downey, 2014: 101) يُقدِّم مثالاً لجزء من محادثة توجيه، حيث يتحدث الموجه إلى اللاعب حول الاتجاه الذي يجب اتباعه في محادثة التوجيه:

المتدرب / اللاعب: أنا مهتمٌ حقًّا بالإستراتيجية الجديدة التي عرضها بوب (Bob) أمس.

الموجه: كيف تشعر بالاهتمام، على مقياس واحد على عشرة؟

المتدرب/اللاعب: هذا سؤال جيد حقًّا. في الواقع، فقط حوالي ثلاثة أو أربعة.

الموجه: إذاً، هل نحن بحاجة لمناقشة الأمر الآن؟

المتدرب/اللاعب: لا، بل الأمر أكثر أهميةً من ذلك بحيث يستدعي أن نتحدث عنه خلال المؤتمر الأسبوع المقبل.

يعرض داوني هذا المثال كدليل على الاستجواب الماهر في التوجيه من حيث إن الموجه يساعد المتدرب على تحديد موضع تركيز انتباهه. في حين أن هناك استخداماً واضحاً لتقنيات القياس وبعض التحديات في هذا الاقتباس الصغير، يبدو أن اللاعب يعرض بعضَ المهارات هنا فيما يتعلق بتحديد أفضل طريقة لاستخدام وقت التوجيه وتحديد الأولويات الأكثر أهميةً. وبالمثل، فإن الاقتباس التالي هو من جلسة التوجيه حيث يكون التركيز على إدارة الوقت لدى المتدرب:

الموجه: إذاً، ما هدفُك طويل الأمد لإدارة وقتك؟

المتدرب/اللاعب: إذا تمكَّنتُ من الوصول إلى منصب خلال الشهر المقبل، حيث أقوم بتوفير ثلاث ساعات في الأسبوع، وأقوم بالتعامل مع عدد أقل من الورق وإصدار التقارير الأسبوعية في الوقت المحدد، فسيكون ذلك رائعاً (Downey, 2014: 185).

يركز داوني مرة أخرى في تحليله على مهارات التوجيه والمبادرة التي أظهرها الموجه في تركيز المتدرب/اللاعب على أهدافه طويلة المدى. ورغم ذلك، فهو يُولي القليلَ من الاهتمام

للمهارات المطلوبة من المتدرب من حيث قدرته على التفكير في ممارسته الخاصة، وتحديد الأهداف ذات الصلة والمناسبة وقدرته على توضيحها للمرشد.

كما أن ويتمور Whitmore (2009) في كتابه " التوجيه من أجل الأداء" (Coaching for Performance) مثل داوني، اعتمد على عمل غالوي (1997، 1974) من حيث التأكيد على دور الموجه كمُيسِّر، وأشار إلى أن " التوجيه يُطلِق العنانَ لإمكانات الناس لزيادة أدائهم" (10 Whitmore,:2009).

ويُحذِّر وايتمور (وهو متفق في ذلك مع دواني) من المنهج الذي يُخبر فيه المتدرب أو المؤدي - كما يُطلق عليه - ما عليه فعله. وايتمور بصفته مدافعاً قويًّا عن التوجيه الذي يركز على الأهداف، باستخدام نموذج GROW للتوجيه، يُشدِّد على أهمية أن يكون لدى المتدرب ملكية الجلسة من حيث نتائجها: "إذا سعى المتدرب إلى جلسة، فمن الواضح أنه يحتاج إلى تحديد ما يريد أن ينتجه" (Whitmore, 2009: 58).

وعلى الرغم من ذلك، يبدو أن هذه القدرة على تحديد نتائج الأهداف بوضوح تُعامل على أنها ليست مشكلة، ولا يتم تحديدها كمهارة من جانب المتدرب. ومثل داوني، يُقدِّم ويتمور اقتباسات من محادثات التوجيه لتوضيح حجته. في اقتباس من إحدى هذه المحادثات، المبيَّن أدناه، يُوضِّح ويتمور (Whitmore 2009: 65) كيف يساعد الموجه المتدربَ على الالتزام ببرنامج اللياقة البدنية، مايك (Mike) هو المدرب وجو (Joe) هو المتدرب:

مايك: دعونا ننظر على المدى الطويل للحظة واحدة. ما الغرض من الحصول على لياقة بدنية بالنسبة لك؟

جو: أنا فقط أشعر بالضيق تجاه نفسي، ولديَّ مشاكل في عملي. وأريدُ أن أشعرَ أنني بحالة جيدة مرة أخرى.

مايك: جيد. كيف ترغب أن تكون لياقتك البدنية؟ ومتى؟

جو: أودُّ أن أخسر 15 رطلاً أو نحو ذلك، وخلال بضعة أشهر سأكون قادراً على ذلك، ليس فقط بالركض إلى الطابق العلوي أو إلى القطار بدون تعب؛ وإنما سوف أستمتع بالركض.

يُقدِّم وايتمور (Whitmore, 2009) هذا المثالَ كجزء من التوضيح لجانب تحديد الأهداف من نموذج GROW. بينما يوضِّح هذا الأمر، حيث يبدو أنه يُظهِر أيضاً قدرةَ جو(Joe) على التمكُّن من التعبير بدقة عمَّا يُريده بطريقة محدَّدة ستُمكِّن مايك (Mike) من العمل بها بعد ذلك. ورغم ذلك، من الجدير بالملاحظة أن ويتمور مثل داوني يولي اهتماماً أكبر لما يفعله الموجه في إجراءات المحادثة أكثر من اهتمامه بالآخرين. هذا أمر مثيرٌ للغرابة، وذلك بالنظر إلى أن كليهما يؤكد أهمية المتدرب في العلاقة وإجراءات المحادثة، وكليهما ينتقد نموذج التعلُّم الذي يقوده المرشد.

تُوضِّح روجرز Rogers (2012) في كتابها "مهارات التوجيه"(Coaching Skills)، قيماً مماثلة لقيم داوني (2014) وويتمور (2009)، حيث تؤكد على المساواة والوعي الذاتي والتركيز على أجندة المتدرب:

التوجيه عبارة عن شراكة متساوية تهدف إلى تحقيق فعالية سريعة ومُستدامة من خلال التعلُّم المركَّز في كل جانب من جوانب حياة العميل. التوجيه يُثير الوعي الذاتي ويُحدِّد الخيارات. من خلال العمل على أجندة العميل، يكون للمرشد والعميل هدفٌ واحد هو سد الثغرات بين الإمكانات والأداء (Rogers, 2012: 7).

تمضي روجرز في صياغة ستة مبادئ أساسية للتوجيه، أولها يُشدِّد على قدرة العميل على حلِّ مشاكله. ورغم ذلك، فإن هذه القدرة تُعزى إلى تلك الخصائص الشخصية التي يمكن للعميل استخدامها (مثل: الاعتماد على الذات، وقيمة الذات) في حياته، لحل التحديات والقضايا، بدلاً من أي سلوك ذي مهارة كمتدرب. يبدو أنها ترى أن قدرة المتدرب مسألة جوهرية يعمل المتدرب عليها، وليس مهارة ذات خطوات.

تكشف جولي ستار Julie Starr (2008) في كتابها التوجيه من وجهة نظر المهارات والعمليات الأساسية اللازمة للبدء بتوجيه الآخرين. ومثل داوني (2014)، وايتمور (2009) وروجرز (2012)، تركز ستار (2008) على مساعدة الموجهين على تطوير المهارات التي يشعرون أنهم يحتاجون إليها للعمل بنجاح كموجهين. في سياق مشابه للمؤلِّفين المذكورين أعلاه، تُشدِّد على ما يفعله الموجه، ولكنها تؤكِّد أيضاً على أن المتدرب هو مركز عملية التوجيه:

يثق الموجه في قدرة الفرد على تكوين الأفكار اللازمة للمُضي قُدماً بموقفه. وتتمثل مهمة الموجه في استخدام مهارات متقدِّمة في الاستماع، والاستجواب، والتفكير لإنشاء محادثات وتجارب فعَّالة للغاية للفرد (Starr, 2008: 20).

بينما تقرُّ ستار بوضوح ببعض القدرة لدى المتدرب، إلا إنها في الغالب لا تُركِّز على ذلك في كتابتها. في الفصل الثامن (Starr , 2008)، أصبحت أقربَ إلى ذلك عند مناقشة مفهوم النُّضج العاطفي. كما هو الحال مع بقية الكتابات، ينصبُّ تركيز اهتمامها الرئيسي في هذا الفصل على استخدام الكفاءات العاطفية المأخوذة من أعمال كُتَّاب مثل جولمان (Goleman (1996,1998 لشرح ممارسة المُوجه. إنها، مع كل كفاءة عاطفية، تُقيم رابطاً مع المتدرب؛ لكن هذا بشكل أساسي من حيث رؤية هذه الكفاءات كمخرجات للمتدرب من عملية التوجيه، بدلاً من الاعتراف بمدخلات العملية التي يقدِّمها المتدرب في عملية التوجيه. على سبيل المثال، عند مناقشة الوعي الذاتي، تصف ستار Starr (2008: 281) تطوُّر المتدرب من حيث كونه أكثر وعياً بمواهبه:

خلال العمل مع المتدربين لعدد من الجلسات، فإن الوعي الذاتي لديهم يبدأ في التحسُّن. على سبيل المثال، قد يتحولون من الشعور أن لديهم احتياجات تطويرية قليلة إلى إدراك أن هناك الكثيرَ الذي يمكنهم تطويره. بدلاً من ذلك، قد يبدؤون في تقدير بعض الصفات والمواهب المتميزة التي لديهم.

بالرغم من أن ستار (2008) تُركِّز على مهارات المتدرب هنا، إلا أن مهاراتهم يُنظر إليها على أنها ناتج عن تدخلات التوجيه التي أجراها الموجه، والتي تتعلق بقضايا المحتوى داخل التوجيه أكثر من كيفية إجراء التوجيه.

يكشف فيل هايس Phil Hayes (2008) في كتابته حول البرمجة اللُّغوية العصبية (NLP) في التوجيه، أن التوجيه "بلهجة البرمجة اللُّغوية العصبية NLP" كما وضعها (Hayes, 2008: 2). كما هو الحال مع داوني Downey (2014)، ووايتمور Whitmore (2009)، وستار Starr (2008)؛ فإن تركيز هايس Hayes في عمله يتمثل في التركيز على المتدرب. يوحي تعريفه، مثل تعريف جيني روجرز (Jenny Rogers)، بالمدخل الذي يركز على المتدرب:

"الموجه يساعد العملاء على زيادة فعاليتهم في مجالات الحياة، وعلى العمل الذي اختاروه بأنفسهم، وعلى تحقيق الأهداف والمعايير التي يحددونها " (Hayes, 2008: 6)

وعلى الرغم من هذه البلاغة، فمن الواضح أن النص يركِّز بشكل أساسي على مهارات الموجه في مساعدة المتدرب على التقدم، وهناك مساحة صغيرة متاحة لأي مهارات عملية من جانب المتدرب. مرة أخرى، وبالنظر إلى أمثلة محادثات التوجيه المقدَّمة في النص، يبدو أن هناك اعترافاً بأن المدربين يحتاجون إلى تقديم استعارات وأنماط لغوية أخرى حتى يتمكن الموجه من التعامل معها. في المثال أدناه، يعمل الموجه من خلال الاستعارات التي يستخدمها العميل (المدرِّب) لتصوُّر عملية صنع القرار في العمل:

العميل: عندما أُفكِّر في جميع القرارات التي يجب عليَّ اتخاذها، يجعلني أشعر كما لو أنني قادم إلى مفترق طرق ضخم، أشبه بتقاطع الطريق ذي المسارات المتعددة، "تقاطع السباغيتي" (Spaghetti Junction) في الواقع.

الموجه: وما الذي تشعر به عند الحديث عن تقاطع الطريق ذي المسارات المتعددة "تقاطع السباغيتي" (Spaghetti Junction) الآن؟

العميل: حسناً، إنه كبير جدًّا ومكتظ ومختلط، وحركة المرور تتصاعد بسرعة كبيرة، يبدو أنه سيكون من الصعب التباطؤ بدرجة كافية للحكم على الطريقة التي يجب أن أذهب بها! أشعر أنني خارج نطاق السيطرة.

الموجه حسناً، إذاً ماذا لو أننا نتباطأ الآن ونُفكِّر في الأمر؟ يمكننا حتى الجلوس في غرفة الاستراحة لفترة من الوقت حتى نتمكن من اتخاذ بعض القرارات الهادئة قبل الوصول إلى هناك! (Hayes, 2008: 5-44).

وكما هو الحال مع الأمثلة الأخرى المذكورة أعلاه، يستخدم المؤلف هذا المقتطف للتأكيد على مهارة الموجه في المطابقة والتفاعل مع الاستعارة المقدَّمة من العملاء، في هذه الحالة، الموجه جعَل العميل يتلاعب باستعارة تقاطع الطريق ذي المسارات المتعددة "تقاطع السباغيتي" (Spaghetti Junction) حتى يتمكن من تغيير سلوكه. على الرغم من أن هذا هو الحال، فمن الملاحظ أيضاً أن هايز Hayes لا يركز على مهارة المتدرب (العميل) في توليد الاستعارة والتعبير

عنها للموجه بهذه الطريقة. قام العميل في هذا المثال بإجراء اتصال مع تصوُّر وشعور بالذعر، وهو قادر على توصيل ذلك بطريقة يمكن للموجه طرح الأسئلة بشأنها. ورغم ذلك، لا يُوصف هذا بأنه سلوك ماهر، بنفس الطريقة التي يكون بها سلوك الموجه. كما هو الحال مع المؤلفين الآخرين الذين تمت مناقشتهم حتى الآن، هناك افتراض واضح بأن الموجه يقود عملية التوجيه، وأن المتدرب / العميل يستجيب لمطالب الموجه فيما يتعلق بحياته المهنية بشكل خاص، دون السماح بإمكانية إشراك مهارات المتدرب في هذه التفاعلات.

تهتم كتب ميجينسون وكلاتترباك (Megginson and Clutterbuck (2005a, 2009 بالمهارات التي يمكن للمُوجِّهين والمرشدين استخدامها في أعمالهم الحوارية. في كلا النصين، حرص المؤلِّفان على تقديم بعض الانتقادات لاستخدام الأساليب التي يتم دراستها في الكتب. يتم استخلاص هذه الأساليب من مجموعة متعددة من طرق التوجيه؛ على سبيل المثال: التوجيه السردي، التوجيه السلوكي المعرفي، أو الجشطالتي (gestalt)، وجميع هذه الطرق يكون التركيز على برامج العملاء. في الواقع، في الاستنتاجات التي وردت في نصهما الثاني (2009)، يجادل المؤلِّفان وبقوة في مساءلة الابتعاد عن الأجندة التي تركِّز على الموجه، وطرح السؤال الحاسم التالي: "بالنظر إلى أن قيمة التوجيه والإرشاد غالباً ما تُمكِّن العميل من عرض قضاياه من وجهات نظر أخرى، فهل من الأخلاقي والمناسب للموجه أو المرشد أن يقصر تلك الرؤى البديلة على تلك التي تناسب المدخل الفلسفي للموجه أو المرشد؟ (Megginson and Clutterbuck, 2009: 238).

ورغم ذلك، لا يوجد بالمثل أي إشارة لمهارات المتدرب أو إلى فعاليته فيما يتعلق بعملية التوجيه، حيث يتم تفسير العملاء / المتدربين بشكل أساسي من قِبل جميع المشاركين في النصوص، على أنهم المستفيدون من العمليات التي يُقدِّمها الموجهون مع المورد؛ من حيث التدخل أو الأساليب المُقدَّمة من الموجه.

يشير بيرج وسزابو إلى خبرة العملاء ومواردهم من المواقف الأخرى التي يمكنهم استخدامها لتقديمها إلى جلسة التدريب، بدلاً من استخدام أي مهارات عملية في جلسة التدريب.

في كتاب "التوجيه الموجز" (Brief Coaching)، يجادل بيرج وسزابو Berg and Szabó (2005: 1) بأن العملية التي يحددانها "تستخدم ما يجلبه العملاء إلى علاقة التوجيه

والمحادثة؛ أي لديهم بالفعل مهارات ووجهات نظر والعديد من الأدوات. هذا هو في الأساس مدخل يركز على الحل في التوجيه. في النص (الصفحة 40)، أدرج بيرج وسزابو (Berg and Szabó) قسماً بعنوان "استخدام مهارات العميل". ورغم ذلك، فمن الواضح أن بيرج وسزابو (Berg and Szabó) يشيران إلى خبرة وموارد العملاء من مواقف أخرى، والتي يمكن استخدامها بدلاً من استخدام أي مهارات عملية أثناء جلسة التوجيه. ينصبُّ التركيز - كما هو الحال مع جميع الأساليب التي تمت مناقشتها حتى الآن - على الموجه الذي يُوجِّه العميل للتركيز على مجال معين، حيث يُوفِّر العميل بشكل أساسي المحتوى للموجه للعمل:

نأمل أن نُظهر لك أن الفعالية أو الكفاءة يمكن أن تعمل جنباً إلى جنب مع اتباع نهج محترم في استخدام القدرات والكفاءات التي يجلبها العملاء معهم في عملية التوجيه. غالباً ما يكون الكثير من العملاء مشغولين مسبقاً بمشكلاتهم، بحيث يحتاجون إلى دفع خفيف من الموجه للنظر في الاتجاه الصحيح (Berg and Szabó, 2005: 43).

مرة أخرى، أثناء وضع العميل (المتدرب) في مركز التدخل العلاجي، فإن الموجه مع ذلك هو محور النص، مع مساهمة العميل بشكل أساسي في إثارة المشكلة والمحتوى لتمكين الموجه من الحصول على شيء للعمل معه. وبالمثل، ففي التوجيه العملي (Kimsey-House et al., 2011)، على الرغم من أن التركيز بشكل كبير يكون على المتدرب باعتباره أساس عملية التوجيه، إلا أنه لا يزال هناك شعور - برغم التركيز على العمل المشترك - أن الموجه هو صاحب القرار الأساسي من حيث عملية التوجيه، وأن مهارات وقدرات المتدرب هي التي يجب التركيز عليها:

يلعب الموجهون دوراً أساسيًّا من خلال تمسُّكهم برؤية مُحدَّدة لما هو ممكن، ومن خلال التزامهم بالتجربة التحويلية. المتدربون لا يزالون يختارون الموضوع والإجراء والنتائج التي يريدونها؛ ولكن من خلال اتخاذ موقف للحصول على أكبر تأثير ممكن حتى من أصغر الأعمال، يُشجِّع الموجهون المتدربين على التغيير والتحوُّل في نهاية المطاف (Kimsey-House et. al., 2011: 9).

يؤكد كيمس- هاوس وآخرون Kimsey-House et al. (2011) على دهاء العميل من حيث إيجاد الحلول، ولكن عن دراسة ما يسمونه بالسياقات الخمسة للتوجيه (الاستماع، والحدس، والفضول، والتقدم والعمق، والإدارة الذاتية) يتم توجيه جميع الجهود نحو مهارات الموجه. في

نماذج الحوارات المضمَّنة في النص، يبدو أن الغالبية تُشدِّد على استبصار الموجه وقدرته على رؤية الأشياء التي لا يعرفها المتدرب. وفي المثال أدناه، يُقال إن الموجه يُظهر مهارة التعبير في سياق الاستماع:

المتدرب:... ولهذا السبب توصلت إلى هذه الخطة البديلة. أعتقد أنه بديل معقول. أعتقد أنني أستطيع تحديدَ المواعيد النهائية التي حددوها.

الموجه: هل يمكنني أن أُخبرك كيف يبدو الأمر على هذا الجانب الثانوي؟

المتدرب: بالتأكيد. ترى حفرة في مكان ما؟

الموجه: في الواقع، لا. أنا متأكد من أن الخطة سليمة. ومع ذلك، فإن ما أراه هو نمط قديم لاستيعاب مطالب الآخرين، بغض النظر عن مدى كونه غيرَ معقول، سيكلفك شخصياً. إنه أحد الأشياء التي قلت إنك تريد تغييرها. هذا يبدو تراجعاً .(Kimsey-House et al., 2011: 41,) (capitalization in original source

على الرغم من أن هناك أدلةً (وإنْ كان يتم الإبلاغ عنها بصورة شخصية) ضمن الأمثلة تشير إلى أن المتدرب يجد أن التدخل العلاجي مفيد؛ فإن الصورة المركبة التي تم تطويرها في النص عن المتدرب العادي على أنه شخص مشوش، تفتقر إلى الثقة والتبصر. في المقابل، يتم تصوير الموجه على أنه شخص لديه ذكاء، ولديه نظرة ثاقبة ومستعد لمساءلة المتدرب من حيث التركيز ومواجهة ما يجري "فعلاً" لدى المتدرب. باختصار، يكشف تحليل هذه النصوص تركيزاً قويًّا على الموجه كخبير في العملية، ويتم تصنيف المتدرب في أغلب الأوقات كمُتلقٍ لتلك العملية، بدلاً من أن يُنظر إليه على أنه يلعب دوراً في العملية سواء في المحادثة أو في العلاقة.

بالنسبة لنا، ورغم ذلك، فإن هذا الخطاب السائد للمتدرب لا يتطابق مع الواقع كما نشهده. في القسم التالي، سوف ندرس العملَ الميداني الذي قام به ستوكس Stokes فيما يتعلق بمفهوم المتدرب الماهر.

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى تُعبِّر أدبيات التوجيه عن حالتك عندما يُدرِّبك شخصٌ آخر؟

- هل تصف لك الخريطة المنطقة بوضوح؟

العمل الميداني:

كان محور العمل الميداني هو الإجابة عن الأسئلة التالية حول المتدربين ومهاراتهم في محادثات التوجيه:

- كيف يستخدمون أدوات وإستراتيجيات المحادثة؟

- ما تأثير هذه الأدوات والإستراتيجيات على عملية التوجيه؟

- ما المهارات التي يبدونها في استخدام أدوات وإستراتيجيات المحادثة هذه؟

من أجل اختبار هذه الأسئلة، فإن منهجية البحث المعتمدة لم تكن نظريةً متجذرةً بحتة ولا بحثاً عمليًّا، بل كانت تجمع بين الاثنين، وملتزمة بالتركيز على معالجة القضايا المتعلقة بالقوة والفعالية داخل علاقات التوجيه. وبما أننا ليس لدينا الرغبة في الانخراط في مناقشة أكاديمية مطولة حول طُرق البحث؛ فإننا نعتقد أنه سيكون من المفيد أن نُوضِّح بإيجاز ما تعنيه هذه المصطلحات. وتعني النظرية المُتجذِّرة (لمناقشة مستفيضة حول هذا المدخل، انظر (Fendt and Sachs, 2008، في البحوث؛ أنه بدلاً من السعي للبدء بالنظرية الأكاديمية، فإن الباحث يبدأ من خلال تأسيس نفسه في الظواهر قيد البحث، ويسعى إلى بناء فَهم من هذا العالم الاجتماعي أولاً. كما ذكرنا أعلاه، فإن أدبيات التوجيه صامتة نسبيًّا عن الحديث عن مهارات المتدرب، وبالتالي فإن النظر إلى مهارات المتدرب مباشرة من أجل التنظير لما قد يحدث في محادثات التوجيه يعَدُّ أمراً منطقيًّا. ويعتمد البحث العملي على فكرة أن هناك شيئاً ما يمكن فَهمه من خلال إجراء تدخل / تغيير نشط، ومن ثَمَّ السعي لالتقاط وفَهم ما يحدث نتيجة لذلك.

يجادل جراي Gray (2009: 313) أنه على الرغم من أن هناك العديدَ من أساليب البحث الإجرائي، إلا أن جميعَ هذه الأساليب تشترك في ثلاثة أشياء:

1- يُنظر إلى الموضوعات البحثية كباحثين أو مشاركين في شراكة ديمقراطية مع الباحث.

2- يُنظر إلى البحوث كعامل للتغيير.

3- يتم إنشاء البيانات من التجارب المباشرة للمشاركين في البحوث.

من أجل تقديم منظور بديل عن التوجيه والذي يتضمن مهارات المتدرب، كان من المهم أن نُدرك أن أيَّ محاولة لفهم ماهية هذه المهارات، من خلال مراقبة التوجيه مباشرة في العمل، ستُشكِّل تدخلاً. سيكون للتدخل العلاجي تأثيرٌ على العلاقة والمحادثات المستقبلية بطريقة أو بأخرى، كتلك الخاصة بالإشراف على التوجيه (انظر الفصل 12 للاطلاع على مناقشة الإشراف)، حيث إنه سيشجع المشاركين على التفكير في مهارات وعمليات لكل المشاركين. هذا من شأنه - على الأرجح - تغيير المحادثات المستقبلية والعلاقة. وبالتالي، كان من المهم إدراك تأثير هذا التغيير، والاعتراف بأهمية مشاركة المشاركين في الاستفسار عن عملية التوجيه.

يمكن تلخيص العمل الميداني الذي تمَّ القيام به على النحو التالي:

مراقبة جلسة التوجيه (لمدة حوالي 1 ساعة) وتسجيلها بالفيديو.

بعد الجلسة مباشرة، تم القيام بمقابلة ثنائي التوجيه، ودعوتهما للتفكير في المحادثة التي أجراها.

مراجعة ملاحظات المقابلة والفيديو.

مقابلة الموجه والمتدرب بشكل منفصل في وقت لاحق (بعد عدة أسابيع)، باستخدام الملاحظات المؤقتة من المراحل (1-3)؛ لتقديم تقرير بالأسئلة والمطالبات.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي، وكانت على نطاق صغير، حيث تضمَّنت سبعة أزواج من الأشخاص الذين سيتم توجيههم، مع أجندة محدَّدة للمساهمة في فَهْم المهارات التي قد تكون لدى المتدربين خلال محادثات التوجيه.

مهارات المتدرب:

من خلال تحليل البيانات التي نتجت من هذا العمل الميداني، كان من الممكن تطوير مدخل استكشافي يُوضِّح العديدَ من الأنشطة ذات المهارة فيما يتعلق بالمتدرب، والتي تشبه تلك الخاصة

بالموجه كما هو مُوضَّح؛ على سبيل المثال: داوني (2014) Downey، ستار (2008) Starr، ويتمور (2009) Whitmore. يتم تلخيص هذه المجالات أدناه:

تأطير المحادثة: هي القدرة على تحديد مسار ونطاق محادثة للإرشاد والتطوير بشكل تكراري حيث تُجرَى المحادثة. ويشير تأطير المحادثة إلى مهارات التحدُّث التي يستخدمها المتدربون لتحويل المحادثة التوجيهية إلى المواضيع التي يرغبون في التركيز عليها. من الواضح أن جميع المشاركين في الدراسة قادرون على التعبير عن النتائج التي يريدونها من التوجيه ولكن بطُرق مختلفة. بالنسبة للبعض، تمَّ ذلك عن طريق تحديد النتائج التي يريدونها بوضوح، بينما كان الأمر بالنسبة للآخرين يتعلق بتزويد الموجه بملخص للموضوع أو المشكلة التي يرغبون في حلِّها.

وقد ساعد ذلك عملية التوجيه من خلال إعطاء الموجه بعضَ المجال أو السياق الذي يمكنهم من خلاله القيام بتدخلات علاجية من خلال طرح الأسئلة والتحقُّق من صحة النتائج. إن مسار المحادثة التوجيهية يتحدَّد بناءً على ما يرغب المتدرب في مشاركته أثناء الحديث مع الموجه. وبالتالي، فإن المتدرب يُؤطِّر محادثة الموجه حتى يتمكن الموجه من التدخل العلاجي. ويرد مثال على ذلك في دراسة الحالة (8-1).

دراسة حالة (8–1):

في هذه الحالة - على سبيل المثال - بدأت الجلسة، وسأل الموجه سؤالاً مفتوحاً حول ما يريده المشارك من الجلسة. يجيب المتدرب:

الموجه: إذاً، ما هي النتيجة الجيدة من هذه المحادثة؟

المتدرب: أعتقدُ أن النتيجة الجيدة بالنسبة لي هي مجرد اكتشاف الأفكار التي لديَّ عن سبب عدم قدرتي على التحدُّث، سأقول الكلمات.

"موقف متشدد: لكنني لا أعتقد أنه حول الموقف المتشدد، حيث إن الأمر يتعلق فقط بأنني أكثر وضوحاً حول ما أحتاجه من هذا الشخص، ثم أذهب بعيداً لأتمكن من إجراء مناقشة أخرى معه.

تجدر الإشارة إلى أن المتدرب من خلال تقديم عبارة "موقف متشدد"، ومن ثَمَّ إعطاء مزيد من المعلومات حول نتيجة جيدة، يساعد الموجه على معرفة أين يركِّز أسئلته وتدخلاته، وما هي النتائج المرجوة منها، فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه المتدرب من حيث دوره الإداري في العمل.

فهم عمليات التوجيه: هي القدرة على الانفتاح والمشاركة مع مختلف أساليب التوجيه، والعمليات، ووجود الوعي، وفهم شروط تطوير الشخصية الرئيسية وآثارها. إن جميع المشاركين في الدراسة، كان كل واحد لديه بعض الإلمام بالعمل التطويري، وبالتالي باللُّغة التطورية؛ وفي معظم الحالات، كان المتدربون بالفعل كمرشدين في تدريب أنفسهم. ونتيجة لذلك، فإن هذا مكَّن المتدربين من التعبير عن التحديات والقضايا بطُرق يستطيع مرشدهم التعرف عليها والتفاعل معها. وقد تجلَّى ذلك بطريقتين رئيسيتين في: الانفتاح على الإجراءات والأساليب المختلفة داخل عملية التوجيه، والقدرة على التفاعل مع اللُّغة التطورية.

دراسة حالة (8-2):

في مثال هذه الحالة، كان ثنائي التوجيه (الموجه والمتدرب) يناقشان مدى تعاطف المتدرب مع شخص يديره من حيث الصعوبات التي واجهته في إدارة الموظف خلال العام السابق:

الموجه: بسبب العمل الذي أنجزناه معاً في العام الماضي، أعلم أنك مررت بعامٍ صعب، وأتساءل: إذا استبعدت الصعوبة التي مررت بها هذا العام؛ وفي الواقع، فإن ما ينقصك هو التعاطُف أو الدعم للموظفة؟ وأنا أتساءل: كيف يكون ذلك بالنسبة لك؟ "والسبب أن هذا حدسي وليس حدسك".

المتدرب 1: حسناً، كما تعلم، كانت عملية المراجعة صعبة حقًّا، وأعتقد أنه لم يكن هناك الكثير من الدعم المُقدَّم. لقد تمَّ إخراجنا من أجل المُضي قُدماً في الأمر، وإذا لم تسر الأمور بشكل جيد، فأعتقد أنني سأقع في ورطة كبيرة؛ لذا، نعم، أنا لا صلة لي بذلك، وأعتقد أن هذا صحيح. أشعر أن هناك شيئاً موازياً يحدث.

من الملاحظ هنا أن المتدربة تصف سلوكها باستخدام مصطلح من تحليل المعاملات (وعلم النفس الفرويدي (Freudian psychology)، أي عملية موازية. يدرك الموجه بوضوح أن

المتدربة لديها فَهْم ووعي بالتوجيه، بسبب علاقته الناضجة والطويلة معها. لذلك، فالموجه قادر على تقديم هذا النوع من التحدي للمتدربة إيماناً بأنها تمتلك المهارات والمعرفة لفهم وتفسير السلوك.

التفكير في إعادة التنظيم: هي القدرة على تغيير الطريقة التي يتم بها تصوُّر مشكلة أو تحدٍ باستخدام التجريب وممارسة المحادثات المختلفة، والتعامل مع استعارات مختلفة، والوعي بقيم وعواطف الفرد ومشاركته. في الدراسة، تمكَّن المتدربون من التفكير في طُرق تفكيرهم المهيمنة وتحديها. وفي معظم الأحيان، تمَّ ذلك عن طريق التعامل مع الاستعارات واستخدامها. في حين أن استخدام الاستعارات ليست خاصة بالتوجيه، إلا أن المتدربين في الدراسة كانوا مرتاحين في التعامل مع الاستعارات الخاصة بهم وتلك الخاصة بالآخرين؛ من أجل تطوير تفكيرهم ووعيهم الذاتي. ومن ثَمَّ، فقد كانوا بارعين في استخدام استعارات أثناء الجلسة لكي يتمكَّن الموجهون من العمل معهم ومساعدتهم. كان لهذا تأثيرٌ لتمكين الموجه من تحدي طرق التفكير المهيمنة واستخدام الاستعارة لمساعدة المتدرب على تقديم رؤية جديدة لخبراته.

دراسة حالة (8–3):

في المقتطف أدناه، تمَّ توجيه سؤال للمتدربة عن التقدُّم الذي أحرزته في حياتها وعملها:

المتدربة: أعتقد أنني ما زلتُ أمتلكُ الكثيرَ من الأفكار التجارية والكثير من الأفكار المهنية وأشياء أخرى في هذا المجال. لقد قمتُ بتنظيف منزلي من أعلى... لم أقم بتنظيفه، مثل الأشياء التي تمَّ القيام بها، والتي قمتُ بإفراغها تماماً، والتي شعرت بحالة جيدة حقًّا. وليس مجرد تنظيف غرفة، ولكن كل المنزل. لقد قمتُ بسحب السجاد ودهن الأرضيات وانتهيت.. وكنتُ أفكِّرُ في ذلك في أنه مثل جسدي أيضاً، أفكِّر في كيف أن القمة هي رأسي والقبو هو قلبي. لا أعرف لماذا القبو قلبي. ربما ينبغي أن يكون قدمي أو شيئاً من هذا القبيل، هذا ما حدث. لقد رأيتُ المختص بمعالجة في العمود الفقري.

هنا، تُظهِر المتدربة مهارةً في التمكُّن من الانتقال بين المجازية والحرفية؛ مما يسمح للموجه بالبحث عن سبب تسمية قلبها بالقبو (أو السرداب أو الأسفل)، وإلى ماذا يشير ذلك.

الانحراف: هو القدرة على الابتعاد عن الموضوعات أو المشاعر أو العواطف الصعبة عن طريق استخدام لغة خارج الذات أو الخوض في المفاهيم بطريقة ذكية ومحددة. يتم استخدام

مهارات الانحراف بواسطة المتدرب، غالباً من دون وعي؛ وذلك للابتعاد عن العلاقة والحديث عن المواضيع التي تُمثِّل تحدياً كبيراً أو محفوفة بالمخاطر. ويمكن تفعيل ذلك بعدة طرق، كما تُوضِّح الأمثلة التالية. إحدى الطرق التي اتبعها المتدرب للقيام بذلك هي استخدام إستراتيجيات المحادثة التي أبعدتهم عن الموضوع قيدَ المناقشة. وكان أحد المظاهر العملية لذلك هو عندما استخدم المتدرب كلمة "أنت" بدلاً من "أنا "، كاستجابة لتحدٍ أو سؤال من مرشدهم.

دراسة حالة (8–4):

في المثال الوارد أدناه، يتحدث ثنائي التوجيه عن علاقة التحدي التي تواجهها المتدربة مع أحد أعضاء فريق إدارتها.

الموجه: حسناً! لذا، ما مدى أن تكون عُرضة للضعف أو تسمح لها بالدخول؟

المتدربة: أقصد أنها ستكون طرفاً في المشكلة، كما تعلم يوم الإثنين يكون لدينا فريق الإدارة التنفيذي لبضع ساعات، وهذا غير رسمي و... إنه سؤال مثير للاهتمام؛ لأنها كانت... لقد نسيتُ تماماً أن يوم الخميس كانت جنازة ابنة أخي، وبالتالي أفكر أن آخذ الجمعة إجازة بسبب عودة ابني من الكويت للذهاب إلى الجنازة. لقد كان آخر شخص أخبرته في الفريق التنفيذي أنني لن أكونَ موجودة؛ لذلك ربما هناك شيء ما في ذلك.

يبدو من الوهلة الأولى أن المتدربة تجيب عن السؤال بطريقة منفتحة، إلا أنه من الواضح أن المتدربة نجحت في تجنُّب مناقشة مدى السهولة التي تجد نفسها فيها ضعيفة. يتضح ذلك من خلال تحوُّل لغتها نحو الشخص الثالث، والابتعاد عن المشاعر إلى اللوجستيات.

التحويل: هو القدرة على استخدام الفكاهة واستنكار الذات لإغلاق أو تغيير مسار المحادثة التي تنطوي على النظر في تغيير السلوك الصعب. هنا، كما هو الحال مع الانحراف، يستخدم المتدرب أساليب محادثة لتحويل اهتمام الموجه عن التحدُّث في المواضيع التي تُمثِّل تحدياً له. إحدى هذه الآليات هي أن المتدرب ينتقد علانيةً سلوكَه. يمكن لهذا السلوك أن يُفسَّر من قِبل الموجه على أساس أن العميل أمينٌ وصريحٌ، وكدليل على أنه يواجه تحديات وجوانب قصوره. ورغم ذلك، يمكن أن يكون له أيضاً تأثيرٌ في إجراء المحادثة والعلاقة في حالتها الحالية وتقييد خيارات التقدُّم.

يتم ذلك بعدة طرق، لكن يبدو أنه غالباً ما يكون له فائدة في حماية المتدربة من الاضطرار إلى المخاطرة، أو القيام بشيء مختلف، أو الانتقال إلى موضوع آخر أثناء المحادثة عندما لا تشعر بالارتياح. وغالباً ما يتم ذلك على مستوى اللاوعي العميق.

دراسة حالة (8–5):

الموجه: نعم. هل ستكون قادراً على تصوُّر بيئات عمل اجتماعية مختلفة حيث يمكنك التحدُّث عن نفسك بهذه الطريقة؟

المتدرب: نعم، أعتقدُ ذلك ليس العمل. كما تعلم، لقد كنتُ مع هذه المنظمة منذ فترة طويلة، وأنا أعرفُ الكثيرَ من الناس، لا أعتقد أن هذا سيستمر طويلاً؛ "لأنك إما تعرف الناس جيداً أو تحمل افتراضاً عنهم، ولن يتم التأكد من ذلك.

لكنني اجتماعيًّا أعتقد، نعم. كنتُ فقط أفكِّر، كنتُ أتحدث عن الانفصال مع زوجتي، إذا أردت العثورَ على شخص آخر لمشاركة حياتي معه، فسيكون هذا اختباراً حاسماً تماماً من ذلك...، شكراً لك! [ضحك].

الموجه: هل يمكنني تقديم اقتراح في هذه المرحلة؟ برامج جوك وان (Gok Wan) جيدة حقًّا، [ضحك].

بينما كان من الواضح وجود علاقة حميمة وروح دعابة أثناء المحادثة، إلا إنه من الواضح من المحادثة التي تلت ذلك أن المتدرب قد نجح في تحويل انتباه الموجه بعيداً عن المواضيع الشخصية الحساسة خلال هذا التفاعل.

أسئلة تأملية:

- بوصفك مُوجِّهاً ومُرشِداً، كيف تستجيب إذا قام شخص ما بالحديث عن دعابة أو بدا أنه يقاوم الخوضَ في مواضيع صعبة؟ هل تلاحظ ذلك دائماً؟

- ما تأثير استجابتك على العلاقة في المُضي قُدماً؟

باختصار، نؤكد أن هذا الإطار يُطوِّر المفهومَ الحالي لمهارات المتدرب إلى ما هو أبعد من التوجيه (Bluckert, 2006)، ويُدرك أن كليهما يساعد في تقدُّم علاقة التوجيه ويعوقها، بدلاً من مجرد المهارات الفنية العامة في كونه متعلماً جيداً (Carroll and Gilbert, 2008). ورغم ذلك، كما ناقشنا فيما يتعلق بمهارات الموجه، فإن التركيز المُفرط على مهارات المتدرب يكون عُرضةً للنقد نفسه، المتمثِّل في إعادة تمثيل جانب واحد فقط من علاقة التوجيه. وبالتالي، من المهم أن نفهم كيف يمكن لمهارات المتدرب أن تكمل مهارات الموجه. نناقش هذا أدناه، وذلك باستخدام مجالات مهارة المتدرب المذكورة أعلاه كمنطلق لهذا.

المناقشة:

تنشأ علاقات التوجيه، مثل أي علاقة شخصية أخرى، ضمن سياق اجتماعي. كما ذكرنا، يتأثر سياق التوجيه بشكل كبير بالقوة والعلاقات الاجتماعية المحيطة بها. يميل أصحاب المصلحة الرئيسيون (الموجهون والمديرون والمسؤولون الحكوميون وممثلو الهيئات المهنية) إلى السيطرة على ما يُقال ويُفعل في التوجيه. وقد أدَّى ذلك إلى تصوير العملاء، ومتلقي المساعدة، والمتدرب وعضو المجتمع على أنهم مغامرون وفطنون من حيث اتخاذ قرارات بشأن الحصول على المساعدة المهنية (Rose, 1999). وتماشياً مع فكرة وستيرن (Western, 2012) عن الذات المشهورة (the celebrated self)، ونظرة ديو جاوي du Gay (1996) حول الذات الريادية (the entrepreneurial self) في مكان العمل؛ تمَّ تصوير الحصول على الدعم باعتباره خطوة إيجابية من حيث السيطرة على حياة الفرد ومهنته. ورغم ذلك، لا يمتد هذا النشاط الاستباقي ليشمل هؤلاء العملاء الذين لديهم فعالية فيما يتعلق بكيفية تفاعلهم مع هؤلاء المساعدين. في هذا المعنى، يحتوي الخطاب على رسالة مختلطة ومتناقضة. من ناحية، يتم تصوير العملاء المساعدين للمحترفين - التوجيه بشكل خاص - على أنهم عملاء مستقلون متميزون يسعون إلى شراء الخبرة العملية من مزوِّد الخدمة. ورغم ذلك، بمجرد إجراء العملية واختبار ما كُتِب وقِيل حول التوجيه، فإن ذلك يميل إلى تقليص أدوارهم في هذه العملية إلى المستفيد من عملية المساعدة. كما ذكرنا، يمكن أن يُعزى ذلك إلى أن أصحاب المصلحة الأقوياء -المشار إليهم أعلاه - لديهم مصلحة خاصة في تميُّز خبراتهم العملية على حساب الخبرة الحية لأولئك الذين يتم مساعدتهم (Rettinger, 2011). ولكن، على الرغم من ذلك، كما هو الحال في دراسة كولي Colley (2003) للمتدربين حول المشاركة في

برامج الإرشاد، حيث تشير هذه الدراسة إلى أن المتدربين قادرون على التأثير في عملية التوجيه ويؤثرون عليها، على الرغم من الخطاب السائد فيما يتعلق بالتوجيه. إن دراسة كولي تُوحي أيضاً بأن المرشدين أنفسهم كانوا مُقيَّدين مثل المتدربين فيما يتعلق بما يمكنهم وما لا يمكنهم فعله ضمن حدود علاقة الإرشاد. مع أَخْذ هذا في الاعتبار، من المهم أن نُدرك أن هدفنا ليس استبدال الخطاب المهيمن حول سيطرة الموجه بسيطرة المتدرب. بدلاً من ذلك، يجب أن نُناقش إعادة صياغة تفهُّمنا لكيفية وسبب فعالية التوجيه، ولماذا قد لا يكون ذلك.

من خلال اختبار هذه العلاقات، فمن الممكن استخلاص بعض الاستنتاجات التي تدعم الخطاب البديل لمهارات المتدرب:

1- يعَدُّ التوجيه شراكةً تعاونية ماهرة، حيث يتم دمج مهارات الموجه والمتدرب لتشكيل محادثة وعلاقة. إن القوة في العلاقة هي علائقية، ويتم إنشاؤها بين المشاركين بدلاً من أن تكون في الأساس من قِبل مشارك واحد. تماشياً مع لوكيس 2005) Lukes)، يمكن القول إن التوجيه يُمثِّل علاقة مرتبطة بالسياق؛ بمعنى آخر، أنا - كمشارك في علاقة التوجيه-لن أتمكَّن من ممارسة القوة على الطرف الآخر إلا في السياق والشروط المنصوص عليها كجزء من العقد بين الطرفين، خارج نطاق ذلك فإن تأثيري يكون محدوداً. علاوة على ذلك، من المهم أن نُدرك أن التقاعس عن العمل - الفشل في القيام بالتدخل العلاجي عندما يكون ذلك ممكناً - يمكن اعتباره أيضاً قوة. يشير لوكيس Lukes (2005) إلى ذلك باعتباره قوة غير نشطة (inactive power). وبالتالي، من خلال الانسحاب فعليًّا أو نفسيًّا من العلاقة أو محادثة التوجيه، يتمتع المتدرب بالقدرة على المساواة بالموجه. وعلى نفس المنوال، إذا شارك المتدرب عن طيب خاطر والتزم بنشاط التوجيه، واستخدم مهاراته لتعزيز تقدُّم العلاقة؛ فإن التوجيه من المحتمل أن يتقدم بسرعة أكبر وبفعالية أكثر مما لو كان المتدربون ليس لديهم هذا الالتزام أو المشاركة بناءً على رأي الموجهين في هذه الدراسة. هذا الرأي لعلاقة التوجيه يتحدى بشدة صورة المساعد الماهر الذي يعمل مع أحد المساعدين غير المهرة بشكل أساسي (Egan,2014).

2- الدفاعية لا تعني خللاً وظيفيًّا، نؤكد أن جميع السلوكيات التي يعرضها المتدرب في علاقة التوجيه لها وظيفة. تعمل السلوكيات الدفاعية من جانب المتدرب على حمايته من الكثير من الإحراج أو التهديد في علاقة التوجيه والمحادثات. المتدربون يتبعون فكرة أريجريس وشون

Argyris and Sch (1996) عن الروتينات الدفاعية، وبشكل أساسي حول الحفاظ على الوضع الراهن في المحادثة والعلاقة. يجادل فانفاغ وآخرون Cavanagh et al. (2011: 1) بأن الغرض الأساسي من التوجيه هو "تعزيز الرفاهية، وتحسين الأداء وتيسير التغيير الفردي والتنظيمي"، والذي في جوهره يفترض أن التوجيه هو أساس التغيير، وليس البقاء في نفس المكان.

ورغم ذلك، يكشف تحليل البيانات أن هناك حاجة إلى فهم أكثر تطوُّراً للسلوك الدفاعي الذي يتجه بعيداً عن مفهوم بيكرت Bluckert (2006) في "القابلية للتوجيه - التعايش" - والتي تقوم على فكرة أن الفرد هو بطريقة ما متدرب أفضل من الآخر، حيث يتصرف المتدرب بمهارة من أجل حماية نفسه من التهديد المحتمل. ومن المفيد أن ندرك أنه في لحظة معينة من الزمن قد يكون المتدرب أكثر أو أقل مهارةً في كلٍّ من السلوكيات التمكينية والدفاعية، وكلتاهما ضرورية لتحالف فعَّال بين الموجه والمتدرب. علاوة على ذلك، يمكن اعتبار التغيير الشخصي عملية انتقال أكثر تدريجيةً (Bridge, 2003)، بدلاً من التحوُّل المفاجئ والمنفصل الذي قد يكون فيه عدد من البدايات الخاطئة والانحدارات (Daloz, 19999).

3- تنشأ المسؤولية مع خبرة عملية متوقعة؛ نظراً لوجود عدد من الموجهين ذوي الخبرة في الدراسة، وتجدر الإشارة إلى أن العملية التي يُتوقع فيها من الخبير أن يهيمن عليها ويملي منهجية معينة قد تضع ضغطاً كبيراً عليه. في خطاب التوجيه، يُنظر إلى الموجه على أنه الممثِّل الماهر المسؤول عن تصميم وتنفيذ منهجية التوجيه. ومع تزايد الهيئات المهنية، ومع ظهور قواعد الأخلاقيات الخاصة بها، كما هو مُوضَّح في أدبيات التوجيه، هناك ضغط متزايد على الموجه ليكون مسؤولاً أخلاقيًّا ومهنيًّا. إن الهيئات المهنية – مثل: المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه the European Mentoring and Coaching Council (EMCC)، والاتحاد الدولي للتوجيه the International Coach Federation (ICF)، ورابطة التوجيه التنفيذي والإشراف المهنيthe Association for Professional Executive Coaching and Supervision (APECS) - لديها قواعد للسلوك ومتطلبات للتطوير المهني والإشراف المستمر ((Bachkirova et al. ,2011 وقد أدَّت هذه المهنية في التوجيه إلى مزيد من التركيز من المشترين لبرامج التوجيه من حيث العائد على استثماراتهم. كما جادل نيلسن ونوريكليت Nielsen and Norreklit (2009)، أن هذا قد جلب صوت المنظمة في جلسة التوجيه، وكذلك المشاركة في المحادثة.

اعتماداً على هذه المقترحات الأساسية الثلاثة، فإننا نطرح وجهةَ نظر حول التوجيه، حيث توجد المساواة بين الموجه والمتدرب فيما يتعلق بالعملية والمهارات التي ينطوي عليها. ففي حين أن المتدرب قد يكافح لتحقيق أغراضه وأهدافه دون مهارات الموجه، فإن الموجه سوف يكافح أيضاً للعمل بفعالية كموجه دون الانخراط مع مهارات المتدرب والاعتراف بها. لذلك، فإننا نعتقد أن التدريب والتطوير في إطار برامج التوجيه، وبرامج القيادة، وكذلك البرامج التعليمية؛ يجب أن يتم توسيعها من خلال التعرف عليها والعمل مع قاعدة الموارد هذه غير المعترف بها وغير المستغلة إلى حد كبير. وفي النهاية، نحن نتفق مع دى هان (de Haan (2008b في أن المكون الرئيسي لعمليات التوجيه هو قوة العلاقة، لكننا نؤكد على الحاجة إلى الاعتراف بالمتدرب كشريك مشترك في هذا المسعى التعاوني.

التوجه المستقبلي:

الموجهون:

يتمثَّل الإسهام النظري لهذه النتائج للموجهين في أنه ينبغي اعتبارهم يشكلون نصف علاقة التوجيه من حيث المهارات العملية اللازمة لجَعْل المحادثة والعمل ناجحَينِ. إن إدراك تداعيات مهارات العملية على المتدربين يعني أن الموجهين بحاجة إلى أن يصبحوا أكثر وعياً بهذه المهارات (التمكينية والدفاعية)، وتكييف تطبيق مهاراتهم الخاصة لتناسب مهارات المتدربين الخاصة بهم، كما هو مُوضَّح أعلاه. على سبيل المثال، قد يحتاج الموجهون إلى التفكير في مدى ثباتهم عند تحدي عملائهم. ونتيجة لذلك، يمكن للموجهين أن يسألوا أنفسهم: ما إذا كانوا دائماً يتابعون هذا التحدي، ويضمنون أن المتدرب يناقش القضايا التي يحتاجها؟ وقد يشمل ذلك تطوير عناصر جديدة لعمليات التعاقد الخاصة بهم، والاعتراف بأهمية إقامة توازن بين مستويات التحدي المناسبة والاعتراف بالجوانب الوظيفية للمتدرب ولسلوكياته الدفاعية (التحويل والانحراف). هذه السلوكيات الدفاعية - كما ذكرنا أعلاه - تُمكِّن المتدرب من الاستمرار في المحادثة والعلاقة.

أيضاً، هذا يعني أن الموجهين يمكنهم الاعتماد بشكل أكبر على متدربيهم من حيث مسؤوليتهم عن إجراء المحادثة وجَعْل العلاقة تعمل بشكل جيد. تشير الدراسة إلى أن المتدربين غالباً ما يكون لديهم فَهْم جيد لعملية التوجيه والأدوات والتقنيات واللُّغة المصاحبة لها. وبالتالي، يمكن للموجهين أن يكونوا أكثر ثقةً في تحدي متدربيهم ليعملوا مع مناهج / نظريات التوجيه بشكل

صريح داخل محادثات التوجيه، وأن يكونوا على استعداد لاستخدام الأساليب الإبداعية من متدربيهم، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم والوصول إلى النتائج المرجوة.

المتدربون:

يمكن اعتبار المتدربين - كما هو مقترح في هذه الدراسة - ممارسين مهرة في التوجيه كونهم ليسوا مجرد متلقين سلبيين لإجراءات الموجه الخبير، ولكنهم يُقدِّمون إسهاماتٍ ماهرةً ومهمة في علاقات ومحادثات التوجيه. ورغم ذلك، فإن العكس ينطبق على المتدربين؛ إذ إنهم يتحملون مسؤولية استخدام هذه المهارات والاعتراف متى تمكَّنوا أو لم يحرزوا تقدُّما خلال علاقات التوجيه. إن الآثار المترتبة على هذه المسؤولية قد تعني أن المتدربين قد يحتاجون إلى استثمار المزيد من الوقت والطاقة في عملية التوجيه، ولا سيما من حيث قدراتهم على تأطير جلسة التوجيه، وفي الواقع لإعادة صياغة تفكيرهم. بالإضافة إلى ذلك، يشير البحث إلى أنه خلافاً للخطاب السائد في التوجيه، فإن المتدربين لديهم فعالية مهمة في محادثة التوجيه. وبالتالي، فإن هذا يُثير إمكانية السعي / الحاجة إلى تطوير كيفية ضمان أن تكون علاقات التوجيه الخاصة بهم فعَّالة من خلال الاستفادة من مهارات العملية الخاصة بهم. علاوة على ذلك، هناك احتمال أن يكون الإشراف على المتدرب طريقة فعَّالة لفهم: (أ) كيفية تمكين محادثات التوجيه الفعَّالة، و(ب) كيف يمكن لمهارات المتدرب الدفاعية أن تُقلِّل من التعمُّق في محادثة التوجيه، وكيف يمكن استخدام هذه السلوكيات الوقائية بطريقة أكثر إدراكاً للذات. بمعنى أوسع، يلفت هذا البحث الانتباه أيضاً إلى الطريقة التي يمكن أن يعمل بها خطاب التوجيه على تعطيل أداء المتدرب وجعله أكثر اعتماداً على خبرة الموجه العملية - من خلال إعادة صياغة علاقة التوجيه بأسلوب تعاوني أكثر فيما يتعلق بالعمليات، حيث يشعر المتدرب بقدر أكبر من القدرة على السيطرة والتحكم في عمليات التطوير الشخصية وملكيتها.

مُصمِّمو البرنامج:

تشير هذه النتائج من الناحية العملية إلى أنه بالنسبة لبرامج التوجيه الداخلية، يجب التركيز بشكل أكبر على تطوير المتدربين ليصبحوا أكثر وعياً بالمهارات التي لديهم فيما يتعلق بالتوجيه. على وجه الخصوص، تُشير هذه الاستنتاجات التي استخلصناها من هذا البحث إلى أن تطوير المتدرب يجب أن يُركِّز على مسؤولياته في العمل بالتعاون مع موجِّهه من أجل الوصول إلى محادثات مفيدة له. ورغم ذلك، فإن مجريات الأمور المعروضة أعلاه تُشير أيضاً إلى أنه سيكون

من المهم العمل مع كلٍّ من الموجهين والمتدربين في برامج التوجيه (بدلاً من الموجِّهين فقط) لمساعدة كل طرف على: (أ) فهم وتطوير مهارات العملية الخاصة به، وأيضاً (ب) إدراك كيفية وماهية الطرق التي يمكن أن تُستخدم بها هذه المهارات لتكملة مهارات الشريك الثنائي. وبالتالي، فإننا نقترح أن هناك مجالاً لتطوير برنامج التوجيه؛ لذا نجادل أنه، إلى جانب المهارات التقليدية المتعلقة بالموجه، مثل: الاستماع النشط، إعادة الصياغة، والتلخيص والاستجواب الماهر؛ نحن نضمن أيضاً مهارات المتدرب، مثل تأطير وإعادة صياغة وفهم عملية التوجيه. سيتطلب ذلك إعادة دراسة لمعرفة أين يمكن أن يستثمر الرعاة التنظيميون مواردهم في برامج التوجيه، بدلاً من الاستمرار في الموقف الحالي المتمثِّل في التركيز بشكل أساسي على تطوير التوجيه.

الأكاديميون:

لدى الأكاديميين العاملين في التوجيه مثلنا، ثلاثة أدوار يلعبونها: أولاً، الإسهام في أدبيات التوجيه من خلال كتابتهم عن نماذج ونظريات التوجيه. هذا البحث يشير إلى أن هناك بعض المزايا في إعادة النظر في هذه النماذج والنظريات لدمج مهارات المتدرب. ورغم ذلك، كما قلنا، لا ينبغي أن يكون ذلك في شكل متمركز حول المتدرب، بدلاً من النموذج القائم على الموجه. بدلاً من ذلك، يبدو أن هناك ميزة كافية في البحث تشير إلى هذا التطوُّر.

ثانياً، لدى الأكاديميين دورٌ يلعبونه في تدريب وتطوير المدربين والمشرفين كجزء من الدورات والبرامج التي يقومون بتصميمها وتدريسها. يشير البحث إلى أنه ينبغي التركيز بشكل أكبر على مساعدة الموجهين المحتملين على العمل بشكل أكثر فعاليةً مع المتدرب الماهر، وأن الخطاب السائد الذي يضعهم في دور الخبير، وعلى نفس المنوال يضع المتدرب في دور المستسلم السلبي - ينبغي التشكيك فيه. علاوة على ذلك، باتباع باتشكيروفا (2011) Bachkirova، يحتاج الموجهون إلى التفكير في موقف المتدرب بأنفسهم من حيث العمل مع أنفسهم وانعكاساتهم الشخصية. أخيراً، للأكاديميين دورٌ يلعبونه في استكشاف المزيد من مهارات المتدرب.

الهيئات المهنية:

كما ناقشنا في جزء من أجزاء هذا الكتاب، فإن الهيئات المهنية استثمرت الكثيرَ للحفاظ على الوضع الراهن في التوجيه، فمع الاحتراف تتكون مفاهيم الخبرة والتخصص (Rose,1999)،

والتي تسمح بتبرير المطالبات للحصول على مزيدٍ من الرسوم والمكانة الاجتماعية. إن مطالباتك بمهارات عملية للمتدرب ومساواة العلاقة بين الموجهين والمتدربين، ربما في هذا المعنى يكون هناك نوعٌ من التحديات لهذا الوضع. من الملاحظ أنه على الرغم من أن جميع الهيئات المهنية المذكورة لديها مدونة لقواعد السلوك والمبادئ التوجيهية للممارسة، إلا إنها عادةً لا تمتد لتشمل سلوك المتدرب. هذا يشير إذاً إلى ما هو دور الهيئات المهنية فيما يتعلق بمَنْ يُعتبر مسؤولاً عن سلوك ونتائج عمليات التوجيه. يُشير البحث إلى أن هذا الموقف يحتاج إلى إعادة النظر، مع إدراك أن تمكين المتدرب - كما هو الحال مع الموجهين - يعد مسؤولية كبيرة، بالإضافة إلى تأثيره الكبير على العملية. علاوة على ذلك، كما اقترحنا أعلاه، فإن الاعتراف بمهارات المتدرب (التمكينية والدفاعية على حد سواء) يعني أيضاً أن الموجهين قد يحتاجون إلى تحسين وتطوير مهارات جديدة، والتي تقوم على تكملة المهارات الموجودة لدى المتدرب. وبالتالي، قد تحتاج الهيئات المهنية - وخاصة تلك التي تعتمد مُقدِّمي خدمات التدريب ومُدقِّقي / مراجعة الحساب - إلى التفكير في كيفية دَمْج فعالية المتدرب ومهاراته في معايير برامج التوجيه المهني لتدريب الموجهين.

نشاط:

فكِّر في الوقت الذي تمَّ فيه توجيهك أو إرشادك أو الإشراف عليك، وحاول أن تتذكر الجلسة أو اللحظة التي شعرت فيها بالتحدي أو عدم الراحة بشكل خاص. حاول أن تتذكر بعضَ الأشياء التي قُلتها أو فعلتها في تلك الجلسة:

- ماذا تلاحظ عن سلوكك الخاص؟

- إلى أي مدى تتعرف على جوانب السلوكيات الموصوفة أعلاه في أسلوبك الخاص كمتدرب أو كمرؤوس؟

الأسئلة:

- ما الذي يُشكِّل سلوكًا ماهرًا لديك كمتدرب؟

- ما تداعيات هذا السلوك الماهر على علاقة التوجيه أو الإرشاد؟

- كيف تصف توازن المسؤولية بين الموجهين / المرشدين والمتدربين، لتحقيق نتيجة ناجحة؟

قراءات إضافية:

للحصول على بحث متميز حول خصائص المُوجِّه، يمكن الاطلاع على دراسة:

The role of (2013), .Bozer, G. , Sarros, J. and Santora, Joseph coachee characteristics in executive coaching for effective sustainability, Journal of Management Development, 32, 277-294.

للحصول على مناقشة ممتازة حول ديناميات القوة وفعالية المتدرب، يمكن الاطلاع على دراسة:

Louis D. , and Diochon, P. F. (2014) Educating Coaches to Power Dynamics: Managing Multiple Agendas within the Triangular Relationship, Journal of Psychological Issues in Organizational Culture, 5 .(2): 31-47

9

نظرة عامة على الفصل التاسع

إن محادثات التوجيه والإرشاد هي عبارة عن مجموعة من التفاعلات الاجتماعية التي تمَّت صياغتها في سياق مُحدَّد وفقاً لمجموعة متنوعة من الأسباب. يهدف هذا الفصل إلى استكشاف فكرة وجود العديد من علاقات التوجيه والإرشاد، والتي يمكن استخدامها في سياق الاقتصاد المعرفي؛ لما لها من آثار إيجابية على الهياكل التنظيمية والممارسات ذات العلاقة.

الفصل التاسع

علاقات التعلُّم المتعددة

المقدمة:

من الصعب تصوُّر وجود أي اقتصاد غير قائم على المعرفة. ووفقاً لجارفي وويليامسون (Garvey and Williamson , 2002)، تعتبر جميع الاقتصادات معرفية، وستظل على هذا النحو دائماً. وبصورة أكثر تحديداً، هناك الكثير من العوامل المختلفة التي تُعزِّز النموَّ الاقتصادي، ولكن نمو الأفكار هو ما يساعد على التطوُّر؛ على سبيل المثال: في مجال الزراعة، يوجد آلات لزراعة البذور والجرار الزراعي، وطرق تناوب المحاصيل وآلات الحراثة الكنتورية. بينما في مجال التصنيع والنقل، يوجد المحرك البخاري، ومحرك الاحتراق الداخلي. وفي مجال الإلكترونيات، توجد الصمامات، والترانزستور والقطع الإلكترونية الصغيرة. هذه التطورات هي نتاج عمليات التعلُّم الميسرة في بيئات مناسبة للتعلُّم. وكما ناقشنا هذا الأمر في الفصل السادس، مثل اقتراحات العديد من الكتاب (انظر: Rogers, 1969; Habermas, 1974; Vygotsky, 1978; Bruner, 1990; Lave and Wenger, 1991)، فقد اتضح أن عملية التعلم هي نشاط اجتماعي، والناس يتعلمون من الآخرين ومعهم. لذلك، تلعب الهياكل والممارسات التنظيمية دوراً مهمًّا في إنشاء مثل هذه البيئات وتطويرها. وبوضع هذا الأمر في الاعتبار، يعَدُّ خطاب وستيرن (Western, 2012) حول الشبكات مثالاً مناسباً على وجه التحديد. في البداية، تعتبر الفكرة مُثيرةً للجدل، وترتبط بإعادة صياغة مفاهيم الأعمال التجارية والمنظمات التي تقوم بدعمها. لقد ساعد تطوير التكنولوجيات الجديدة (انظر الفصل 10) على إيجاد طرق وأساليب جديدة للعمل، بالإضافة إلى نماذج أعمال أخرى مُصمَّمة لتطوير وتطبيق المعرفة من أجل الابتكار والإبداع.

يجادل كيسلز (Kessels, 2002) أن البيئة التي تنتج المعرفة هي مطلبٌ أوليٌّ لأي منظمة قائمة على الأعمال حتى تكون قادرةً على العمل ضمن اقتصاد المعرفة. ويؤيد نيلسون وإيزنباخ Neilson and Eisenbach (2003: n. p(هذا الرأي، وذلك بالإشارة إلى كلٍّ من دراكر وفيفر Drucker and Pfeffer (1995); (1993) ؛ حيث اقترحا أن "المعرفة هي المصدر الوحيد الهادف، وذو معنى في اقتصاد اليوم... فالشخص الذي يمتلك هذه المعرفة يُصبح لديه المصدر الرئيسي للميزة التنافسية".

وصف كلاترباك (Clutterbuck ,1998) عدداً من المحاورات الفردية بين فردين (one - to - one)، والتي قد تسهم في العمل المعرفي. حيث اقترح جارفي وألريدGarvey and Alred (2000) أن نشاط الإرشاد في مكان العمل يمنح القدرة على تطوير بيئة مُنتِجة للمعرفة. ويؤكد هامبورج (Hamburg, 2013:219) أن "الإرشاد هو عملية لتنمية الموارد البشرية، والتي تدعم عملية نقل المعرفة والتعليم". ويقترح روسينسكي (Rosinski, 2003: 245) أن الموجه يعدُّ "أداةً لنقل للمعرفة". ويوضِّح بورمان وكولينز Bowerman and Collins (1999) أن التوجيه هو أداة لإكمال عملية نقل المعرفة. ويؤكد جرانت وهارتلي (2013) أن عملية التوجيه تساعد في عملية نقل التعلُّم من ورش العمل والحلقات الدراسية. وتشير هذه الآراء إلى أن تطوير الأفراد من خلال التوجيه والإرشاد لمساعدة ودعم الآخرين هو أمرٌ مهمٌّ للمشاركات الفعَّالة في اقتصاد المعرفة.

المنهجية:

في هذا الفصل، سوف نقوم بمناقشة الدراسات السابقة التي ترتبط بمفهوم اقتصاد المعرفة، والتطوير والشبكات الاجتماعية. يبدأ هذا الفصل بمناقشة اتجاهات التوظيف المتغيرة على مدار الخمسة عشر عاماً الماضية، وتأثيرات هذه الاتجاهات المتغيرة على المنظمات. وننتقل بعد ذلك إلى فكرة وجود العديد من علاقات التوجيه والإرشاد، وكيفية ارتباط هذه العلاقات بمفهوم ويستيرن Western (2012) حول خطاب الشبكات الاجتماعية. وبعد ذلك، سنقوم بتطبيق مفاهيم التعقيد ونظرية الشبكة الاجتماعية أثناء المناقشة. وأخيراً، فإننا سوف نستعرض فكرةً جديدة قدَّمها ويليامسون Williamsonعن التنظيم الاجتماعي من أجل التعلُّم، حيث تمَّ اشتقاقها من خلال

مدوناته غير المنشورة على مجتمعات الاكتشاف. يثير هذا الفصل بعضَ التحديات الرئيسية للتوجيه والإرشاد بالإضافة إلى التصميم التنظيمي.

تغيُّر اتجاهات التوظيف:

ركَّز هيجينز وكرام (2001) Higgins and Kram على أربعة اتجاهات مهمة لعملية التوظيف في الولايات المتحدة الأمريكية:

- تغيير الترتيبات التعاقدية.
- التغيُّر التكنولوجي.
- تغيُّر الهياكل التنظيمية.
- زيادة التنوع.

يجادل كلٌّ من هيجينز وكرام (2001) Higgins and Kram بأن هذه الاتجاهات تأثرت بزيادة القدرة التنافسية، والتوجُّه الكبير نحو التمويل الخارجي، وإعادة الهيكلة التنظيمية واتجاهات العولمة. وقد أدت التغييرات في التطبيقات والخدمات والمنتجات التكنولوجية إلى تطوير مفهوم "عمال المعرفة"، وما صاحَب ذلك من تغييرات في متطلبات المهارات في مكان العمل؛ وهذا أدى إلى تطوير بيئات أكثر "خبرةً" في العمل. وتماشياً مع هذه القضايا، حاوَل أصحاب العمل تغيير هياكلهم لتسهيل إجراء العمل بصورة أسرع، وتبنِّي العمل المرن والهياكل الأفقية. ونظراً لتزايد الضغط على الموظفين لرفع مستوى الأداء، وزيادة التوجُّه نحو نهج شخصي للتعلُّم والتطوُّر، بجانب الانفتاح على شبكات وعلاقات جديدة في البيئة الجديدة؛ فقد كان من الواضح زيادة نشاط التوجيه والإرشاد.

وبملاحظة هذه الحالات، ومن خلال الاستشهاد بعمل توماس وجابرو (1999) Thomas and Gabarro على المديرين من ذوي البشرة السوداء والبيضاء؛ اتضح أن التنوع بين القوى العاملة كان حقيقةً واقعةً. وأوضح توماس وجابرو (1999) Thomas and Gabarro أن المديرين الناجحين من ذوي البشرة السوداء يقومون بتطوير علاقات تطوُّرية وقوية من مصادر متعددة داخل بيئة العمل وخارجها، مُفضِّلين مُوجِّهاً فرديًّا واحداً. وجادل كراشاردت

(1992 Krackhardt) بأن الروابط القوية بالآخرين داخل العمل تعدُّ أمراً جوهريًّا في بناء الثقة، كما تبيَّن أنها مفيدة بشكل خاص في الأوقات غير المؤكدة وغير الآمنة(Krackhardt and Stern, 1988)؛ لذا أصبح نشاط الإرشاد جانباً مهمّاً في جدول أجندة التنوُّع.

وقد لُوحظت هذه الاتجاهات، الموضحة أعلاه، لاحقاً في المملكة المتحدة، ودعمتها في معهد تشارترد للأفراد والتنمية CIPD في دراسة إدارة التغيير: دور العقد النفسي (Managing Change: The Role of the Psychological Contract (2007a، ومؤخراً، في دراسة اتجاهات التوظيف لاتحاد الصناعات البريطانية لعام 2015 (Confederation of British Industry's (CBI) employment trends survey 2015, Path Ahead).

لقد أثرت الأزمة المالية العالمية في عام 2008 على القطاعين العام والخاص في جميع أنحاء العالم. ومع ذلك، فهناك علامات تؤكد أن التعافي أصبح أمراً راسخاً، وإحدى نتائجه هي التغيير في اتجاهات التوظيف وأشكال العمل. ووفقاً لهاتفيلد (2015) Hatfield، فإن العمل الحر في ارتفاع دائم. وأفادت أنه منذ عام 2010 كان هناك ارتفاع بنسبة 40٪ في الأعمال الحرة في جميع أنحاء أوروبا. وعند النظر بتعمُّق إلى الأرقام، فقد تبيَّن أن نسبة العمالة الحرة في جنوب وشرق أوروبا مرتفعة، وذلك في مقابل النمو البطيء للوظائف بشكل عام، وفي حين أن نسب العمل الحر في شمال وغرب أوروبا قد انخفضت حيث كان هناك نموٌّ في فرص توظيف. ومن المثير للاهتمام أيضاً أن نُلاحظ أن العمل الحر يُمثِّل خياراً أكثر شيوعاً لكبار السن من الرجال، ومعدل التوظيف في الأعمال الحرة للإناث في ارتفاع أيضاً. وهذا يثبت فكرة أن الفئات الأقل حظّاً، بما في ذلك النساء، من الأرجح أن تعمل لحسابها الخاص؛ لأن سوق العمل العام يصعب اقتحامه (Hatfield, 2015)؛ مما يوحى أن التنوع لا يزال يُمثِّل مشكلة بعد 14 عاماً من عمل هيجنز وكرام Higgins and Kram's (2001) المشار إليهما في البداية.

في مقالة بعنوان " بيانات الوظائف الأمريكية تكشف أن الاقتصاد ينتعش بقوة من الركود (US jobs data reveals economy is bouncing back strongly from recession)، أوضحت تايسون Tyson (2012) عدم وجود توافق بين احتياجات أصحاب العمل للمهارات القائمة على التكنولوجيا وما هو متاح في سوق العمل. وهي تجادل بأن "حالات عدم التطابق تُصبح أكبر خلال فترات الركود؛ مما يعكس زيادة في سوق العمل حيث يتنقل العمال بين القطاعات

المتقلصة والمتنامية". واستفاضت مشيرةً إلى أن "التغير التكنولوجي آخذٌ في التسارع مما زاد الطلب على الكثير من المهارات في وقت ارتفعت مستويات التحصيل العلمي للقوى العاملة ". هذا في الواقع وضعٌ مثير للقلق بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية، حيث إن الفجوة تزيد بسبب معدلات البطالة الزائدة للعمال الحاصلين على الشهادات الثانوية أكثر من أصحاب المؤهلات الجامعية، وذلك في كل مرحلة من مراحل دورة الأعمال. هي تجادل بأن الولايات المتحدة يجب أن تستثمر بشكل أكثر في نظامها التعليمي، والذي وصل لدرجة مرتفعة في السنوات الأخيرة. ومن الواضح أن هذا الحل طويل الأجل، ويمكن العثور على حل سريع خلال أنشطة التوجيه والإرشاد في مكان العمل.

في المملكة المتحدة، يشير تقرير " معهد تشارترد للأفراد والتنمية (CIPD) Resourcing and Talent Planning (b2015) إلى أن أصحاب العمل يواجهون ثماني قضايا رئيسية:

- توفير الموارد وتخطيط المواهب.
- صعوبات التوظيف.
- العلامة التجارية لصاحب العمل.
- التنوُّع.
- التنوُّع العمري.
- جذب المرشحين.
- اختيار المرشحين.
- إدارة المواهب.

فالمشكلة الكبرى التي تواجه أصحابَ العمل في توفير الموارد تشبه إلى حد كبير المشكلة المماثلة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتتجلى هذه المشكلة في نقص المهارات المناسبة، وخاصة المتخصصين في المجال التكنولوجي. ومع ذلك، تقوم المنظمات بتوظيف الشباب وخاصة الخريجين، وتتطلع إلى تطوير هذه الجماعة في المستقبل. ويشير هذا الاستبيان إلى أن أصحاب

العمل يتطلعون إلى توظيف المزيد من الموظفين الذين تزيد أعمارهم عن 50 عاماً؛ وذلك بهدف تشجيع نَقْل المعرفة بين الأجيال، فهل هذا يعتبر دوراً محتملاً للتوجيه؟ وهذا يعتبر تطوُّراً جديداً منذ صدور النسخة الأخيرة من كتابنا. فالمنظمات التي طُبِّق عليها الاستبيان قد أكدت أنها تتطلع إلى التركيز على توظيف الخبراء والمتخصصين، ولكن هناك منافسة واضحة على التوظيف، حيث يتقدم أعداد كبيرة من المتقدمين "غير مناسبين". وتقوم المنظمات بالإبلاغ عن استخدام ممارسات للتنوع، مع كون القطاع العام هو الأكثر نشاطاً في هذا الصدد. وهذا يُمثِّل تغييراً جليًّا عن نسختنا السابقة. وفيما يتعلق بالاحتفاظ بالوظائف، تبقى المستويات الإدارية والمهنية هي الأصعب. وترتبط الأساليب الأكثر استخداماً للمساعدة في الاحتفاظ بالموظفين بتحسين المهارات وفرص التعلُّم والتطوير، فهل هذا دور التوجيه والإرشاد؟

تقوم المنظمات بالإبلاغ عن زيادة في معدل دوران الموظفين منذ عام 2013، وتظلُّ إدارة المواهب والتخطيط قضية رئيسية. تحاول المنظمات معالجة ذلك من خلال مجموعة من عروض التعلُّم والتطوير والتحسينات في الأجور والمزايا. كما يتميز نشاط التوجيه والإرشاد كوسيلة مساعدة لإستراتيجيات الاحتفاظ بالموظفين.

بينما تكون كل هذه الوسائل ذات أهمية لعالم التوجيه والإرشاد، إلا أن قضايا توفير الموارد وإدارة المواهب والتطوير والتدريب، وسلوكيات الموظفين والبطالة ربما هي الأكثر أهميةً.

لقد اتخذت إحدى المنظمات، منظمة شباب الأعمال الدولية Youth Business International (YBI)، خطوات كبيرة لمساعدة الشباب على البدء وتنمية أعمالهم. على سبيل المثال، خلال 2015، قامت منظمة شباب الأعمال الدولية (YBI) بدعم أكثر من 19463 من رواد الأعمال مع 11213 من المُوجِّهين المتطوعين النشطين في أكثر من 42 دولة. وقد تمَّ تدريب ودعم جميع الموجهين أثناء وقتهم مع رواد الأعمال من الشباب.

وكما هو مُوضَّح في الفصل السادس، في هذا المناخ الاقتصادي حيث المعرفة والخبرة على مستوى عالٍ، يزداد الضغط على الأداء، ويصبح من الضروري بالنسبة للموظفين أن يكون لديهم "شخصيات قوية ومستقرة" (Kessels, 1995) ، وأن يكونوا "قادرين على تحمُّل التعقيد" (Garvey and Alred, 2001). قد تكون الفرص المتاحة لنهج جديد مُخصَّص للتعليم والتطوير، بجانب إنشاء الشبكات والعلاقات الجديدة في البيئة الجديدة. وبشكل عام، لا يزال النمط مشابهاً لما

قدَّمناه في الإصدار الثاني من هذا الكتاب. على الرغم من أن الركود الاقتصادي العالمي كان له تأثير على جميع أنواع التنظيم، فإن أنشطة التوجيه والإرشاد تُقدِّم مساهمةً إيجابية في الظروف المذكورة أعلاه، ومع ذلك تحاول المنظمات أن تكون أكثر إبداعاً وابتكاراً في الطرق التي يتم بها استخدام التوجيه والإرشاد لتلبية الاحتياجات المتغيرة للمنظمات (انظر الفصل 5). على سبيل المثال، يشير استفتاء شيربا Survey Sherpa (2016) إلى أن 87% من المتخصصين في الموارد البشرية ينظرون إلى نشاط التوجيه بشكل إيجابي، ويمكن الاعتماد عليه في إدارة التغيير بنسبة 34%، وزيادة النمو بنسبة 30%، وبناء الثقة بنسبة 14%، وتطوير الإنتاجية بنسبة 14%، والتخطيط للتعاقب بنسبة 8%.

يُقدِّم القسم التالي طُرقاً لبدء تطوير أشكال جديدة من التوجيه والإرشاد، استناداً إلى قيمها الأساسية.

العلاقات التطوُّرية المتعددة في التوجيه:

خلال إعداد هذا الفصل، أصبح من الواضح أن المواد المتاحة في العلاقات المتعددة في مجال التوجيه والإرشاد تعتبر محدودةً. ربط بعضُ كُتَّاب الشبكات التطورية والاجتماعية أفكارهم بالإرشاد؛ على سبيل المثال: كولينز Collins (1994)، هيغنز Higgins (2000)، هيغنز وكرام Higgins and Kram (2001)، دي جاناس وآخرون de Janasz et al (2003)، تشاندلر وكرام Chandler and Kram (2005)، دوبرو وهيجينز Dobrow and Higgins (2005)، ومولي Molloy (2005)؛ ولكن هناك عددٌ قليل جدًّا من الروابط ذات الصلة بالتوجيه، على الرغم من أن هناك علامات تدل على أن هناك تغييراً.

نقترح أن هناك ثلاثة أسباب رئيسية على الأقل لعدم الاهتمام بشبكات تطوير التوجيه.

أولاً، كما هو مُلاحظ في هذا الكتاب، لا يزال يهيمن على أدبيات التوجيه الممارسون والأدبيات الأكاديمية. يكون الممارسون في الغالب مدربين مستقلين يعملون في مؤسسات خارجية، وبالتالي ليس هناك حاجة للنظر في هذا التطوُّر من التفكير.

ثانياً، ترتبط زيادة الاهتمام بالتوجيه (على الأقل في المملكة المتحدة) بشكل أساسي بالموجهين الخارجيين. فقد أشار استقصاء التعليم والتطوير الذي أُجري في معهد تشارترد للأفراد

CIPD إلى أن نسبة 64% تُعزى لقطاع الأعمال التطوعية، و88% من أعمال القطاع الخاص يُقدِّمون توجيهاً خارجيًّا للمديرين التنفيذيين. ومع ذلك، تشير الدراسة الاستقصائية الأخيرة للتعليم والتطوير الذي تمَّ في مركز تشارتر (CIPD) إلى أن 65% من جميع المنظمات المشارِكة تستخدم موجهين داخليين كنهج مُفضَّل في التعلُّم والتطوير. وهذا هو الفرق عن النسخة السابقة لكتابنا، حيث وافق 7% على أن التوجيه هو جزء من وظيفة المدير المباشر. وهذا يدل على التحوُّل بعيداً عند استخدام الموجهين الخارجيين في تطوير برامج التوجيه الخارجي. وهناك تغيُّر آخر في الإصدار السابق لكتابنا، وهو أن هناك زيادة في فرص إنشاء الشبكات التطورية، وهذا يتطلب دراسات جديدة. ولكن هناك استثناء واحد، وهو دراسة قام بها جونز بروكس (2013 St John-Brooks) في هذا المجال.

وفي إصدارنا الأخير، قُمنا بالتأكيد على أن التوجيه الداخلي في معظم الأحيان يرتبط بتحسين الأداء (CIPD, 2007b) بدلاً من التعلُّم والتطوير الموجه. لقد تغيَّر هذا الاتجاه وفقاً لاستطلاع معهد تشارترد للأفراد والتنمية (CIPD (a2015. وضمن سياق اقتصاد المعرفة، فإن القدرات، مثل: "إدارة الوقت، العلاقات، مهارات الاتصال ومشاركة المعرفة، حل المشكلات، الإبداع، الانفعالات، المهارات المعرفية، القدرة على الاستجابة للسلوكيات والتجارب" (Alred and Garvey, 2000: 262)، بالإضافة إلى "المرونة، والتكيُّف، والتفكير الإبداعي" Garvey and Alred, 2001: 526)) كسمات تعتبر من الصفات المرغوبة للمعرفة أو الموظفين "الخبراء". نحن نرحب بهذا الاتجاه المتغير لا سيما إذا كان يُمثِّل تحرُّكاً بعيداً عن عقلية الامتثال، ويتجه نحو الاعتراف بالسلوكيات والمواقف المطلوبة لدى عامل المعرفة. وكما ذكرنا في الفصل الثالث، يعَدُّ تمكين التفكير القوي والنقدي أمراً ضرورياً إذا كان هناك رغبة في إنشاء بيئة تعلُّم حقيقية. إن معظم أدبيات التوجيه تتبنى فكرة أن أجندة المتدرب لها أهمية قصوى وحاسمة، هذا هو الحال حتى في بعض كتابات التوجيه ذات الصلة بالأداء. وفي الفصل الثامن من هذا الإصدار، وضعنا في الاعتبار الآثار المترتبة على هذه الفرضية؛ وفي الفصل الخامس، قدَّمنا مثالَ حالة التوجيه الداخلي لتوضيح إلى أي مدى كان هناك تأثير. من الواضح كان هناك توتر قائم، حيث صرح مكلويد McLeod قائلاً: "يجب عليَّ أن أقوم بتهيئة الأمور بما يتناسب مع سياق الشركة، عندها فقط سوف نستعرض القضيةَ قيدَ النقاش (2003: 166)

من الدراسات السابقة التي اعترفت بأهمية شبكة التوجيه، الدراسة التي أعدَّها بورمان وكولينز Bowerman and Collins (1999)، حيث كان الهدف الرئيسي من شبكة التوجيه هو تطوير بيئة عمل لتبادل المعرفة. وعند تطوير شبكة التوجيه هذه داخل الشركات الكندية، لوحظ بعض الميزات المثيرة للاهتمام:

- التركيز على العلاقات متعددة الوظائف.

- أن يعمل الأفراد معاً وفقاً لاحتياجات التعليم.

- التبادلية.

- تنمية المهارات لكلٍّ من المدربين والموجهين.

- ربط المخرجات الفردية بالمخرجات التنظيمية.

- السعي إلى التطوير المستمر من خلال الفرص المتاحة لتطبيق المهارات المكتسبة حديثاً.

لقد تأسَّس البرنامج وفقاً للفلسفة الإنسانية والليبرالية، والتي استخدمت المنظور الإنساني لـ ليفيجود Lievegoed (1993) حول التطوير، وتفسيرات فلوريس Flores (1999) للعمل اللُّغوي، ومفهوم آرجريس(Argyris (1977, 1986 عن "الأمور غير القابلة للنقاش" و"الكفاءات الماهرة"، ووجهات نظر ريفانز Revan (1983) حول التعلُّم العملي. وفي إطار شبكة التوجيه، هناك الكثير من التعريفات للتوجيه والمتعلقة بمتطلبات التعلم لكلا الطرفين، وهذا ما نعتبره أمراً عادياً. ففي كثير من الأحيان، فإن المنظمات تنخدع بمفهوم التبسيط، وتسيء فَهْم شيء معقد مثل التوجيه، وتفشل في تحقيق إمكاناتها الكاملة من خلال محاولة اختزالها إلى شيء بسيط، أو الإصرار على نهج "مقاس واحد يناسب الجميع". ومن وجهة نظرنا، فإن هذا المدخل الذي يستند على الخطاب الإداري لا يعتبر أمراً مفيداً (Western, 2012).

وفي هذا البرنامج، فقد تمَّ وضع الأقدمية جانباً، ويمكن تكوين العلاقات مع الشخص المسؤول أو القائم بالأداء. من الصعب للغاية تحقيق هذا الوضع، إذ إن ذلك يتطلب قيادةً ذات رؤية حكيمة وتواضع من قبل القادة. (انظر الفصل 4 للحصول على مثال عن انعكاس الحالة مع

"برنامج توجيه المريض الخبير" في الخدمة الصحية الوطنية بالمملكة المتحدة، والفصل 7 حول مفهوم "سلطة الخبراء").

لقد تمت صياغة العديد من الضوابط في هذه العملية، وشمل ذلك فترة زمنية مدتها 20 أسبوعاً؛ جلسات تأمل رسمية، وورش عمل للمهارات حسب الحاجة، وتوجد بيانات تقييم محدودة وحديثة، ولا يوجد دراسات طولية في هذا المجال، ومع ذلك يعتقد المؤلِّفون بأهمية شبكات التوجيه.

العلاقات المتعددة في الإرشاد:

لقد تمَّت صياغة العديد من مفاهيم الإرشاد على أنها علاقة بين فردين في تحالفات التعلُّم (Levinson et al. , 1978; Clutterbuck, 1992) والمشاركة في ممارسة عملية الإرشاد بوجود مُرشد واحد أو مرشد أساسي. ومع ذلك، أشار جارفي وألريد (2001) Garvey and Alred، وهيغنز وكرام (2001) Higgins and Kram ، وبورك وآخرون .Burke et al 1995)) إلى أن العديد من الأشخاص، وخاصة في أماكن العمل، هم في الواقع جزء من "شبكة التعلُّم"، مع وجود التوجيه والإرشاد ضمن العديد من الأدوار التطورية الأخرى. وقد اقترح كرام وهيغينز
Higgins and Kram أننا ببساطة في الماضي كنَّا ندرس أنواعاً مختلفة من الإرشاد (2001: 266).

وتعتبر هذه الملاحظة واضحة، خاصة في الفصول التي تناولت أوجه التشابه والاختلاف بين التوجيه والإرشاد. صنَّف هيغينز وكرام (2001) الأنواعَ المختلفة من الإرشاد على أنها أدوار يؤديها المُرشد، وتمَّ توضيحها على النحو الآتي:

- ريادة الأعمال: هي تلك العلاقات التي تتميز بشبكات تطوُّرية ومتنوعة، وعلاقات تطوُّرية قوية.

- الانتهازية: هي تلك العلاقات التي تتميز بشبكة تطورية عالية، وعلاقة تطورية منخفضة.

- التقليدية: هي تلك العلاقات التي تتميز بانخفاض تنوع الشبكة التطورية، وعلاقة تطورية قوية.

- التجاوبية: هي تلك العلاقات التي تتميز بانخفاض في تنوع شبكة العلاقات التطويرية، وانخفاض في قوة العلاقة التطورية.

يقترح المؤلِّفون أن هذه الأدوار المختلفة تمنح "رؤى جديدةً ومهمة يمكن من خلالها النظر إلى الإرشاد في العمل " (Higgins and Kram, 2001: 264).

يُقدِّم كلوتربك وميجينسون (Clutterbuck and Megginson (1995: 237 نموذجاً مع المتعلم داخل المركز، مع التركيز على أن المرشد هو واحد من بين الكثيرين الذين يمكنهم إقامة تحالفات تطورية. النقطة الأساسية في كلٍّ من هذه الأفكار هي أن يدير المتعلم هذه الشبكة.

يُلقِي بورك وآخرون (Burke et al (1995 بعضَ الضوء على أهمية وتأثير الشبكات الشخصية في مكان العمل، حيث إنهم اعتمدوا على فكرة كرام (Kram(a1985، والتي تتمثل في " العلاقات البنائية" في الإرشاد والنظر إلى مجموعة من العلاقات " الداعمة " لكلٍّ من الرجال والنساء سواء من داخل المنظمة أو خارجها. ولاحظ بورك وآخرون (1995) أن المشاركين (في المناصب الإدارية العليا إلى المتوسطة) في دراستهم وجدوا مجموعة دعم وظيفي من داخل بيئة العمل وخارجها. وقد ذكروا أن أولئك الذين وصفوا بيئات عملهم بشكل إيجابي، فإنهم يتمتعون بـ:

- وظيفة جيدة ورضا وظيفي.

- اندماج تنظيمي جيد.

- انخفاض النية لترك المنظمة.

والجدير بالذكر، لاحظ المؤلفون أن الرجال والنساء الذين أبلغوا عن وجود نسبة أكبر من الرجال في شبكاتهم الخارجية، ذكروا أيضاً أنهم يتمتعون بقدر أكبر من الرضا الوظيفي. كما أشاروا إلى أن المشاركين الذين لديهم عدد أكبر من المُعالَين في عائلتهم أظهروا التزاماً وظيفيًّا بشكل أكبر. ومع ذلك، فإنهم لم يتمكنوا من العثور على أي صلة بين الطبيعة الهيكلية للشبكات الشخصية للمشاركين ومخرجات العمل والوظيفة. إن تفسيراتهم لهذه النتائج على النحو الآتي:

من غير المحتمل أن تؤثر شبكات العلاقات الشخصية على العمل وعلى المخرجات الوظيفية.

قد تكون تأثيرات الشبكات الشخصية أكثر أهميةً في المراحل المبكرة من الحياة عنها فيما بعدُ.

إن آثار شبكات العلاقات الشخصية، على الرغم من وجودها، إلا إنها متواضعة، ولكنها من الممكن أن تعتمد على خصائص عمل آخر.

من وجهة نظرنا، أن النقطة رقم (1) تتناقض مع نتائج أبحاث الشبكات الاجتماعية الأخرى (انظر، على سبيل المثال Cross and Parker, 2004). بالإضافة إلى ذلك، كانت عينة البحث مكوَّنة من موظفين في بداية حياتهم المهنية أو في منتصفها، وبالتالي قد يُفسِّر هذا النقطة رقم (2). ومع ذلك، فإن النقطة رقم (3) ترتبط بشكل جيد مع تأكيد جارفي وألريد (2001) أن شكل الإرشاد الذي يتم داخل المنظمة يعتمد بالفعل على الخصائص الثقافية داخل تلك المنظمة.

في حين تم تقديم وجهة نظر مفيدة، فإن عمل كلٍّ من هيغيز وكرام Higgins and Kram (2001) وبورك وآخرين (1995) Burke et. al. لا يُوضح مدى تعقيد الموضوع قيد البحث أو تغيير ديناميكية الحياة التنظيمية، كما هو مُوضَّح في بداية هذا الفصل. على الرغم من آراء كرام وهيغيز (1995)حول شبكة علاقات الإرشاد قد ساعدت على توفير إطار للمناقشة، إلا أنها تُوفِّر لقطة محدودة في وقت معين. فمن الواضح أن العلاقات بين الأفراد داخل وخارج منظمات العمل هي كثيرة ومتنوعة. لذلك، فإن محاولة عزل المتغيرات واستخلاص استنتاجات السبب والنتيجة وكذلك التعريف الدقيق تعَدُّ مهمات مستحيلة. فبدلاً من ذلك، فمن المناسب استعراض دراسة هيغيز وكرام (1995) وبوركي وآخرين (1995) على أنها " طبقات " يمكننا من خلالها البدء في رسم مجموعة من المعاني حول فكرة شبكات التعلُّم.

منظور التعقيد:

كما ذكرنا في بداية هذا الفصل، تحظى عملية التبسيط في الإدارة بجاذبية كبيرة، ولكن العمليات الاجتماعية مثل التوجيه والإرشاد معقدة بطبيعتها. يقدِّم كليفورد جيرتز Clifford Geertz (1974) لنا منظوراً بديلاً للأنظمة الاجتماعية من خلال الإيحاء بأنها مفهومة بشكل أفضل من حيث "الوصف المكثف (thick description) " (Geertz, 1974). ويُوضِّح جيرتز

أن الوصف المكثَّف هو مصطلح للاستكشاف المنهجي والتفسير والبحث عن المعنى في العمل الاجتماعي. وبالتالي، يمكن اكتساب رؤى أخرى من منظور التعقيد.

يمكننا التمييز بين ما هو شائك وما هو معقد. إذا قُمنا بإلقاء كرة من خيوط الصوف لقطة صغيرة لكي تلعب بها، فسوف تحدث فوضى شائكة في خيوط الصوف! ومع ذلك، سيكون من الممكن ـ عند إتاحة المزيد من الوقت ـ التخلص من هذه المسألة الشائكة. ومن ناحية أخرى، إذا كانت معقدة، فلا يمكن التخلص من الفوضى. فكل ما يمكننا فعله هو محاولة فهم الأجزاء الصغيرة المتداخلة، ومواصلة البحث لفَهْم كيفية تفاعل الأجزاء المتداخلة مع غيرها من الأجزاء. وفي الوقت نفسه، كلما ازداد فهمنا، ازدادت الأمور تعقيداً. التعقيد هو عملية مستمرة، ولا يوجد حلول متاحة، بل حلول مؤقتة.

يجادل كلٌّ من جارفي وألريد Garvey and Alred (2001) في أن نشاط الإرشاد هو نشاط معقد، وأن تلك المنظمات التي تقوم بعمليات الإرشاد هي أيضاً معقدة، أو كما اقترح ستاسي Stacey (1995) هي "حالة محددة من عدم الاستقرار". ولقد قدَّما اقتراحاً بأن الإرشاد هو نشاط مُطابق للجبر المنطقي (Boolean algebra). غالباً ما يتم تصميم الجبر المنطقي باستخدام سلسلة من المصابيح الكهربائية المتصلة بالشبكة. ونظراً لوميض المفاتيح المختلفة، تُضيء المصابيح في أنماط مختلفة لا يمكن التنبؤ بها، وبعضها ساطع وبعضها باهت: "فالمصباح في المجموعة المنطقية يُحدِث فرقاً؛ وذلك لأنه جزء من نظام مفتوح، وهو متصل جيداً، ويستجيب لغيره من المصابيح الكهربائية الأخرى بشكل واضح، ويقوم بإرسال رسائل واضحة" (Garvey and Alred, 2001: 524).

في الشبكات الإنسانية المتطورة، يرتكز النظام على خصائص متشابهة حيث إن المتعلم الجيد يكون مرتبطاً بشكل جيد بمجموعة من الروابط القوية والضعيفة، ومشاركاً يقوم بتقديم رؤى ومهارات ومعارف مختلفة. يحاول المتعلمون الاعتماد على هذه الشبكة من أجل زيادة مستوى التعليم لديهم، ولكنها ربما تساعد بعض الأفراد الآخرين في التطوُّر والتغيير. وهناك تعايُش طبيعي واضح، مثل زيارة النحل للزهور وجمع الرحيق من أجل البقاء على قيد الحياة.

يعَدُّ هذا المنظور مماثلاً لمنظور الإرشاد الذي وُصِف لأول مرة في قصيدة هوميروس الملحمية "الأوديسة" Homer's epic poem The Odyssey (انظر الفصل الأول)، وعلى

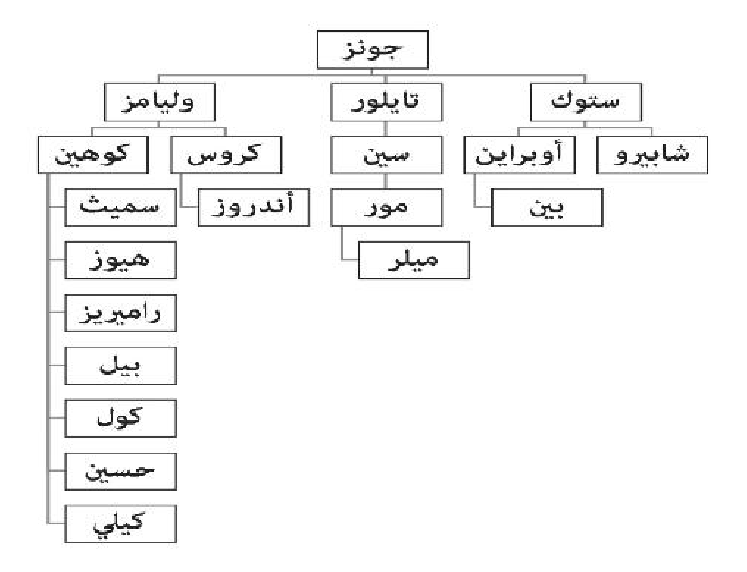
الرغم من التحدي في مدى شرعية قصيدة هوميروس كأساس للإرشاد، كان لدى تيليماتشس Telemachus - باعتبارة أولَ متدرب في الإرشاد - العديدُ من المُرشدين في شبكته. كانت بعض العلاقات في شبكته شراكات قوية طويلة الأجل، في حين أن بعضها الآخر كان أقصر مدة وأضعف. كان البعض انتهازيًّا، في حين كان البعض الآخر أكثر رسميةً وتقريباً معيناً. ومع ذلك، قدَّم كلٌّ منهم شيئاً مختلفاً وفريداً للمساعدة في تطوُّره.

ولاحظت مولين (Mullen (2007: 129 فيما يتعلق بإرشاد الطلاب أن أفراد الشبكات التطورية غالباً ما يكون لديهم أدوار متعددة ومتغيرة. كما أنها اقترحت بأن مَن يدركون التطوُّر يسعون دائماً لدعم الآخرين ودعم أنفسهم. وهناك مجموعة أفكار أخرى موجودة في دراسات جارفي وألريد (Garvey and Alred (2001، حيث أشارا إلى أن عوامل مثل هياكل القوة (انظر الفصل السابع)، والثقافة التنظيمية، وأسلوب الإدارة و"المنطق المهيمن" للمنظمة قد يؤثر على طبيعة وشكل الإرشاد. وقد يكون هذا هو الحال أيضاً في تأثير الشبكات الاجتماعية على التقدُّم الوظيفي.

شبكات التواصل الاجتماعي:

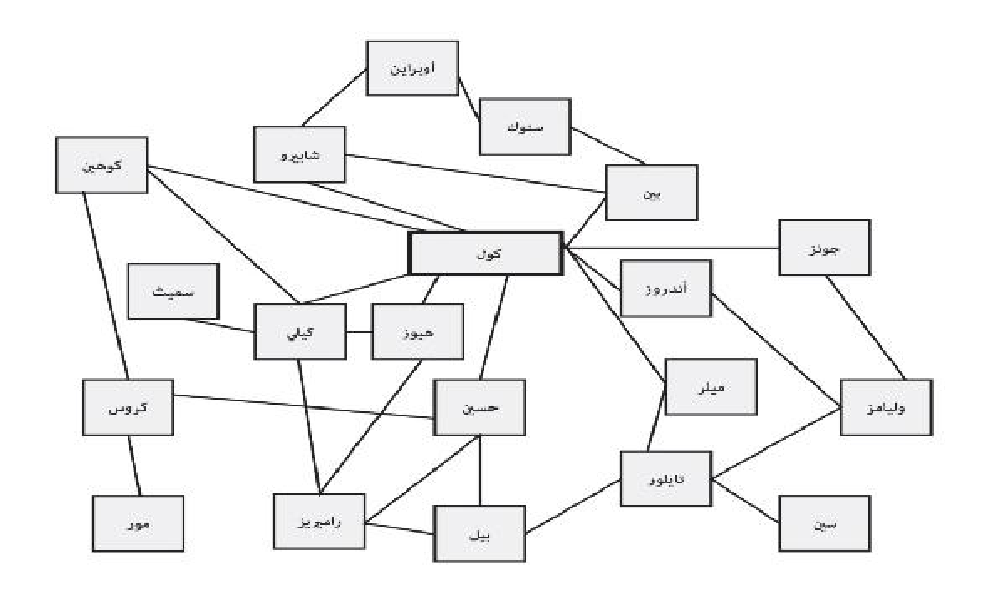
استنتج كلٌّ من كروس وباركر Cross and Parker (2004) خلال عملهما على الشبكات الاجتماعية أن التواصل الشبكي الذي يُدار بشكل جيد يعتبر أمراً مهمًّا وحيويًّا لمستوى الأداء والتعليم والابتكار (10 :2004). وتشير النتائج التي توصلا إليها إلى أنه عندما تركز الأنشطة والقرارات بشكل أساسي على رئيس الفريق، أو إذا لم يكن هناك ترابط قوي بين فريق العمل؛ فسيكون هناك تناقُص لمستوى الأداء بشكل ملحوظ مقارنةً بتلك المجموعات التي تتمتع بشبكات جيدة وسيطرة أقل، كما لاحظا أن استخدام التكنولوجيا أو الخبرات الفردية المهمة وحدها لن يؤديَ إلى مستوى عالٍ من الأداء. وبالأحرى، كان أصحاب الأداء العالي في صناعات البتروكيماويات والأدوية والإلكترونيات والاستشارات جزءاً دائماً من الشبكات الشخصية الأكبر والأكثر تنوُّعاً والأهم من ذلك، وفي سياق التعلم. وتُوضِّح أبحاثهما " أن ما تعرفه له تأثير كبير على ما تودُّ أن تعرفه؛ وذلك لأن العلاقات ضرورية للحصول على المعلومات وحل المشكلات وتعلُّم كيفية القيام بعملك "(11 :2004). علاوة على ذلك، لم يكتشف الباحثون في أي حال من الأحوال أن استخدام

التكنولوجيا أو نظام إدارة المعرفة يفوق الأهمية التي يوليها الأشخاص على شبكتهم الشخصية للتعلُّم.



المصدر: مقتبس من كروس وباركر (2004: 5). مستنسخة بإذن من جامعة هارفارد للنشر.

شكل (9–1): الهياكل الرسمية



المصدر: مقتبس من كروس وباركرCross and Parker (2004: 5):

شكل (2–9): الشبكات غير الرسمية

يصف كلٌّ من كروس وباركر Cross and Parker(2004 : 5) شبكات التواصل الاجتماعي من خلال مقارنتهما مع مخطط الهيكل التنظيمي كما هو مُوضَّح في الشكل (1- 9). وباستخدام تحليل الشبكة الاجتماعية وذلك على النحو المُوضَّح في الشكل (9-2)، حيث من الواضح أن كولCole هو مركز الشبكة، ومن المُرجَّح أن معظم المعلومات تصدر من قِبله. فإذا غادر كول Cole المنظمة، فسوف تظهر فجوة في عملية المعرفة. ومن المثير للاهتمام بشكل خاص أن جونز رئيسه غير متصل بالشبكة بشكل جيداً، على الرغم من أنه متصل بكول Cole؛ وبالتالي يمكنه الوصول إلى العامل الرئيسي وشبكاته. هنا يوجد درس للتعلُّم، حيث يتضح أن التسلسلات الهرمية التنظيمية لا تُمثِّل بالضرورة مصادر "قوة اجتماعية" داخل المنظمة. بالإضافة إلى ذلك، إذا أراد هذا النوع من العمل إحداث التغيير، فإن اللاعب الرئيسي الذي يتعين عليه العمل هو "كول"، فإذا وافق كول على إحداث التغيير، فسيوافق عليه الآخرون أيضاً. وهذا مناسب إذا كان منهج الشبكات التطورية قد تمَّ تطويره في هذا العمل.

ولمزيد من التوضيح، خلال المناقشات مؤخراً مع منظمة ترغب في تطوير التوجيه، فإنه أصبح من الواضح أن هناك خوفاً من عدم اليقين والاختلاف. فالمنظمة المستهدفة كبيرة ومتنامية ومتعددة الجنسيات ومعقدة. والقضايا التي يناقشها التوجيه تختلف من بلد إلى آخر. كما أن مواقف الإدارة تجاه التوجيه تختلف من بلد إلى بلد. لذلك، فمحاولة فرض نموذج التوجيه (مع افتراض أن هناك طريقة واحدة أفضل) هو أمرٌ مثيرٌ للمشاكل. تتوقع المنظمة هنا قضايا التعريف، والمهارات والثقافة والمعنى والقبول. وفي حالة عدم اليقين، كان مديرو الموارد البشرية في هذه المجموعة يبحثون عن البساطة والخطوات العملية، وهو موقف يمكن فهمه ولكنه ليس معقولاً. وأخيراً، فإنهم قد اتفقوا على تعريف موحَّد ولكنهم قبلوا الاختلافات المحلية عند التنفيذ. لم يكن التعريف بمثل هذا الابتذال، على سبيل المثال: "نقوم جميعاً بالسير على نفس المنوال"، ولكنه يتعلق بالتنوع والتعقيد الطبيعي في الأنظمة الإنسانية. ربما يتحدى هذا البيان المديرين من أجل تطوير مستوى جديد من التطور في التفكير في المنظمات، وخاصة في اقتصاد المعرفة.

استنتاجات:

عند الجمع بين جميع الأفكار المذكورة أعلاه، وفي سياق تطوير شبكة التوجيه والإرشاد؛ فقد تتجلى طبقات التعقيد فيما يلي:

- أعداد الأفراد المشتركين.
- الأدوار المعتمدة داخل الشبكة التطورية.
- الاعتبارات الثقافية بما في ذلك الاتجاهات والقيم.
- ملكية جدول الأعمال التطوري.
- نطاق الشبكة والغرض منها.
- طبيعة عمل المنظمة.
- وجهات النظر التي اتُّخذت بشأن الهدف من التوجيه والإرشاد.
- المهارات والعمليات المستخدمة.

من الناحية العملية، تعتبر عملية التقبُّل والتعايش مع التعقيد أمراً مهماً للتقدُّم التنظيمي. كما أن الرغبة الطبيعية في التحكُّم وتبسيط الاحتياجات يجب أن تُعدَّل من أجل السماح بالاختلاف والخلاف والتحدي والانفتاح. وعند الأخذ في الاعتبار كل ذلك، يبدو أن الشبكات الاجتماعية التطورية الواسعة مهمة للتنمية الإنسانية والتقدم، خاصة في سياق اقتصاد المعرفة. وإذا كانت هذه هي الحال، فهناك تحديات واضحة تواجه الهياكل التنظيمية والممارسات الإدارية، وتنظيم التوجيه والإرشاد.

يُوفِّر مفهوم ثقافة التوجيه والإرشاد (الموضَّح في الفصل الثالث) بعضَ الأفكار حول كيفية تحقيق ذلك. وقد يتم العثور على مساعدة إضافية من قِبل لاف ووينجير Lave and Wenger 1991)(، وذلك فيما يتعلق بـ" التعليم القائم Situated Learning"، و"مجتمعات الممارسة Communities of Practice". وقد أشارا أيضاً إلى أن التعليم عبارة عن نشاط اجتماعي على أساس أنه شكلٌ من أشكال "المشاركة". وتتجلى عواقب التعلُّم القائم في العلاقات مع الأعضاء الآخرين في المنظمة؛ على سبيل المثال، من خلال المساهمة في الممارسات الاجتماعية، والمساهمة في تحقيق الأهداف وتطلعات المنظمة، وكذلك الطرق التي تربط المفهوم الذاتي للأفراد بالسياق الاجتماعي. ترتبط فكرة "مجتمع الممارسة" لدى لافي ووينجير Lave and Wenger بفكرة الشبكات التطورية التي يتم التأكيد فيها على "الشخص" المتعلم. وهذا الأمر مُشابه للقيمة الموضوعة على المتعلم فيما يتعلق بالتوجيه والإرشاد. يتمثل أحد الشروط الأساسية لهذا النوع من بيئة التعلُّم في أن المتعلمين يشاركون في سياقات تعلُّمهم، وفي العالم الاجتماعي الأوسع نطاقاً الذي يتم فيه إنتاج هذه السياقات. من دون هذه المشاركات، لن يكون هناك أي تعلُّم؛ ولكن أينما تكون المشاركة المناسبة والصحية والكاملة مستدامة، فسوف يتحقق التعلُّم (Alred and Garvey, 2000: 266).

ولذلك، فإن الثقافة والعقلية والممارسات هي أمور مهمة للغاية؛ وذلك لأن المنظمة يمكن أن تُحقِّقها إلى حد ما من خلال أعمالها التي يمكن أن تؤدي إلى التعلُّم. إن التسلسل الهرمي التقليدي، ومدخل تبسيط التعقيد، ومنهج رواية القصة في التعلُّم - لا تسهم في تطوير ثقافة شبكات العلاقات.

التوجُّه المستقبلي:

إن مفهوم مجتمعات الممارسة لا يخلو من المشكلات. وكما ذكرنا في الفصل الثالث، فإن الميل إلى "ردود الفعل الدفاعية والشبيهة بالمعتقدات" لدى المجموعات تبدو أمراً عظيماً. فغالباً ما تخلق المجموعات قاعدة قوية لأولئك المتواجدين في الداخل، مع الرغبة في إبعاد أولئك الذين في الخارج. تسمح الثقافات لهذا الشيء بالحدوث من خلال الطقوس الثقافية واللُّغة والعروض الرمزية والروايات. وقد يكون لدى مجتمع الممارسة ميولٌ متشابهة؛ وبالتالي قد ينخفض الانفتاح على الأفكار الجديدة والابتكار الإبداعي، ويكون المصطلح البديل هو "مجتمع الاكتشاف".

مجتمع الاكتشاف:

لكي تصبح أكثر إبداعاً وابتكاراً وأكثر قدرةً على التغيير؛ فإن هذا يحتاج إلى تفكير جديد، وقدرة على اكتشاف أفكارٍ وطرقٍ جديدة للعمل، ويكمن التحدي في إيجاد الطرق المناسبة لاكتشاف هذه الأمور. من الواضح أننا لا نستطيع أن نتعرف على الأشياء التي لمَّا يتم اكتشافها بعدُ، ولكن يمكننا أن نتعلم عن كيفية عمل الاكتشافات وتشجيع المتعلمين والمستفسرين والمبتكرين على تجربة ما تمَّ تعلُّمه على أنه اكتشاف. فمجتمع الاكتشاف هو موقف فلسفي وله آثار عملية.

العالم المعروف:

نودُّ أن نشكر كلاً من بيل وليامسون وستوارت مارتين Bill Williamson and Stuart Martin على تعريفنا بمصطلح مجتمعات الاكتشاف، وقد استندنا على ملاحظات بيل ويليامسون Bill Williamson Martin غير المنشورة، والتي تمَّ توضيحها في هذا القسم.

في هذا العالم المفتقر للمنطق، يكون لدى الناس رغبة قوية لمعرفة المعنى. فمحاولات الإنسان للقيام بذلك قد تساعد في توضيح الاتجاهات نحو الاختزالية والتبسيط، وذلك على النحو المُوضَّح أعلاه. كما يُوفِّر كلٌّ من الدين والثقافة والعلم والفنون وسيلة للناس لصياغة المعنى.

لا يوجد شخصٌ لديه المعرفة الكاملة التي تُمكِّنه من فَهم جميع الأشياء الخاصة بالخلق والتطوُّر وهيكل كلٍّ من العالمين المادي والاجتماعي. وبالتالي، فإن الاكتشافات البشرية هي إنجازات اجتماعية. وهناك ما يُنسب إلى السير إسحاق نيوتن (Sir Isaac Newton) باعتباره حقيقة بديهية كلاسيكية، وذلك على النحو الآتي، "لقد رأيتُ الكثيرَ؛ لأنني اكتشفتُ الحقيقة بالاستناد إلى الاكتشافات السابقة". ومع ذلك، فإننا ندعي أن ما يجب معرفته أو ما يمكن معرفته ليس في

انتظار اكتشافه بالفعل. من خلال الإحساس بالاكتشاف، سنقوم بإنشاء وتحويل كل شيء ندعي أننا نفهمه في الوقت الحالي. فالعالم المعروف ليس شيئاً جديداً، ولكنه عالم يتم اكتشافه بشكل مستمر.

يختلف مفهوم الممارسة العملية من شخص لآخر، وهذه الاختلافات تتضخم عبر الثقافات وخلال فترات مختلفة من التاريخ. وتعتبر هذه الاختلافات هي موضوع التاريخ المقارن والأنثروبولوجيا والدراسات الثقافية، ولفهم الطرق العديدة التي صمَّم بها الناس عوالمهم، نحتاج إلى اكتشاف كيفية رسم الطرق المختلفة للمعرفة
(انظر: Peat, 1995; Pickstone, 2000) من ثقافات ومجتمعات مختلفة. ونحن بحاجة أيضاً إلى استكشاف تلك الاختلافات للكشف عن دقة وتعقيد التفاعل بين التجربة ووجهات النظر العالمية والموقف الاجتماعي وطرق المعرفة والظروف والمعتقدات، ولكن هذه المهمة تتطلب منَّا أن نفهم هذه التفاعلات على مستويات مختلفة:

- مستوى الثقافة الكلي.

- المنظمات والتجمعات في إطار المستوى الخاص بها.

- المستوى الفردي.

بالإضافة إلى ذلك، نحتاج أن نفهم كيف نتعرف على كيفية التفكير في إطار أعمال الثقافات المختلفة والأوضاع الاجتماعية وتعقيدات العمل. ويشتمل هذا الأمر على سؤالين رئيسيين: كيف يتعلم الناس الفئات الأساسية للفكر التي تؤدي إلى الترابط المنطقي لنظرة العالم عن المجتمع؟ كيف يمكن للأشخاص استخدام هذه الفئات كقواعد للتفاهُم والتفسير التي تُمكِّنهم من العيش في عالمهم، والتكيُّف معه بطُرق تسمح لهم بتحقيق النظام والاتساق للتغيير وعدم التأكد؟

تعتبر هذه القضايا أساسية في هذا المجال المعروف بعلم اجتماع المعرفة، حيث إنه لسوء الحظ كان هناك تركيز على المعتقدات السياسية والأيديولوجية على حد سواء، وفشل في التفكير في كيفية تركيب الإنسان لمعنى في حياته من خلال التعلُّم.

وأخيراً، فإننا في حاجة إلى معرفة ما يلي:

- من أين تأتي الأفكار الجديدة.

- كيف يمكن للأشخاص أن يقوموا بتغيير معتقداتهم.

- كيف يقومون بتغيير عالمهم من خلال تغيير معتقداتهم.

هذا فعلًا ما نودُّ اكتشافه!

تطبيقات مفهوم مجتمعات الاكتشاف:

ربما تكون هذه النقاط غامضة في البداية، ولكنها في الواقع عملية بشكل كبير. فإذا سعينا لفهم احتياجات التعلُّم والتطوير لمجموعة من الأشخاص داخل أي منظمة، فيجب علينا إيجاد إجابات للأسئلة المطروحة أعلاه. على سبيل المثال، لنفترض أن الشركة التي تمَّت مناقشتها سابقاً في هذا الفصل، أرادت تطوير شبكات متعددة. باستخدام السمات المذكورة أعلاه، يمكننا طرح الأسئلة التالية:

- كيف يُدرك ويفهم الأشخاص العاملون في المنظمة التوجيه والإرشاد؟

- كيف يتناسب كلٌّ من التوجيه والإرشاد مع طريقة معرفتهم بالعالم؟

- ما الذي يُفسِّر الاختلافات في المعرفة بالكفاءة في التوجيه والإرشاد؟

- إلى أي مدى تعتبر هذه الاختلافات هي نتاج تجاربهم السابقة في التوجيه والإرشاد؟

- كيف تُشكِّل ثقافة العمل السائدة الاتجاهات نحو التوجيه والإرشاد؟

- كيف يمكن مساعدة أعضاء المنظمة بأفضل طريقة للتفكير في المشاركة في التوجيه والإرشاد في المنظمة الخاصة بهم؟

لم يتم الحصول على أي إجابات لهذه الأسئلة في ملف ما أو قام استشاري خبير بتقديمها. إنَّ الإجابة عن كل سؤال من الأسئلة يجب أن يتم اكتشافها من خلال التحليل والتفكير والحوار والتجربة، بحيث يمكن لأعضاء المنظمة تبادُل وجهات نظرهم، والتعلُّم من بعضهم البعض، والاستمرار في اكتشاف طُرق جديدة للمشاركة في محادثات التوجيه والإرشاد. ويمكن لأي منظمة أن تقوم بتعزيز الاكتشاف، أو من ناحية أخرى يتم تركها لمواصلة عملها. يشير الاختلاف في كلٍّ

منهما إلى سبب كون بعض الشركات والمشروعات والمؤسسات والمنظمات مبتكرة وناجحة، ولماذا بعضها الآخر لا يكون كذلك.

وبالنظر إلى ضغوط التنافسية من أجل إحداث التغيير في الاقتصاد العالمي، فلا يمكن ترك هذه الأمور لمحض الصدفة. وتتضمن الشروط الضرورية للابتكار الناجح ما يلي:

- الاستثمار.
- الخبرات.
- القيادة والإدارة.
- تنوُّع المعرفة والخبرات والثقافة والخلفية.

وهذه قد تنقسم إلى العديد من الصفات والإجراءات، وتشتمل على:

- الشبكات الاجتماعية والتطورية واسعة النطاق.
- تطوير أنظمة المكافآت المناسبة.
- تطوير الخدمة والمنتج.
- التسويق.
- تحديد المعايير (المرجعية).

وتشتمل الشروط المناسبة للنجاح على العوامل الفرعية التالية:

- التزام أفراد المجموعة بالتعلُّم.
- التواصل والحوار على نطاق واسع.
- ثقافة متنوعة من الإثارة حول التغيير والأفكار.

وقبل كل شيء يجب أن يتوافر ما يلي:

- الفضول والالتزام وحب الاكتشاف.

- الإصرار على العيش في عالم الأفكار.

- تحمُّل التعقيد وتقديس النجاح.

- إدراك أنه لا يمكن السيطرة على كل شيء.

- تبادل الأفكار في عملية التعلُّم.

كلما كان شعور الانتماء سائداً ومهيمناً على أفراد مجموعة تنتمي إلى مجتمع يتم فيه تقييم الأفكار الجديدة والاعتراف بها، كان هناك إمكانية للوفاء بهذه الشروط. ويتم وصف هذه المجتمعات بـ "مجتمعات الاكتشاف".

دراسة حالة (9–1):

مجتمعات الاكتشاف أثناء العمل:

لقد تمَّ تأسيس شركة هندسية في الأربعينيات من القرن الماضي، وتخصَّصت في صُنع بودرة التجميل المضغوطة الخاصة بالسيدات. وفي عام 1950، قامت بصناعة هياكل الغسالات وغيرها من المنتجات بيضاء اللون. في الستينيات من القرن الماضي، قامت الشركة بتطوير تقنيات للضغط على إطارات السيارات الفرعية من الصلب الثقيل باعتباره نشاطاً بالسوق، وفي عامي 1980 و1990 استمرت على هذا المدخل المتميز في العقود الهندسية والخدمية لشركة بوينغ (Boeing) وصناعة الطيران. وفي الوقت الحالي، تعتبر الشركة جهة عالمية أساسية متعددة الجنسيات، تقوم بتوريد قطع متخصصة إلى شركات كبيرة متخصصة في صناعة السيارات. تعمل هذه الشركة الآن في 22 دولة مختلفة، ويوجد موقعها الرئيسي في شمال شرق المملكة المتحدة، وقد بلغ عدد موظفيها 1400 شخص، ويبلغ معدل دوران رأس المال 160 مليون جنيه إسترليني سنويًّا، وما زال ينمو.

ولقد جاء الكثير من هذا الابتكار والتطور من فريق العمل المستقر نسبيًّا. حيث إنَّ هذه الشركة تُعطي أهمية كبيرة للعمل متعدد التخصصات، وحل المشكلات والتدريب الداخلي، وتنمية

المهارات وإدارة الجودة الشاملة. والآنَ، تُقدِّم برنامجاً تدريبياً مهنياً خاصاً بها، وتقوم بتمويل موظفيها من أجل الدراسة الجامعية. وتفتخر الشركة باستثماراتها في التدريب والتعليم، وترغب في دعم الموظفين الراغبين في استكمال الدراسة. كما أنه يتم تعزيز التطوُّر من خلال أنشطة الإرشاد، ويتم استخدام التوجيه على أنه منهج لحل المشكلات. إن قيادة الأعمال هي تطوير وحل للمشكلات، وقدرة على التغيير، والتزام بالإبداع. تعتبر عملية قيادة العمل أمراً يسيراً ومبتكراً ومتطوراً ويشجع على التغيير، حيث يقوم بدعم الموظفين الذين يتمتعون بمهارات عالية. دائماً ما تقوم القيادة بمراقبة السوق من كثب، وتتوقع وتستجيب للاتجاهات بسرعة. يعتقد الموظفون أن الشركة جيدة يجب العمل بها، وأن مستقبلهم مضمون من خلال قيادتها الجيدة، ومنتجاتها عالية الجودة والابتكار. تتجلى مهنة المدير العام في كونها جزءاً من "الحكمة الشعبية" للشركة الهندسية. إن المدير العام للشركة الهندسية ترقَّى من موظف مبتدئ إلى مدير عام، وهو يَعتقد اعتقاداً راسخاً أن هذا نمطٌ وظيفيٌّ مُتاح من حيث المبدأ للجميع. سواء كان ذلك صحيحاً أم لا، فالمدير العام يحظى بالإعجاب على نطاق واسع بسبب إنجازاته، فهو شخص يقوم بدور نَشِط في الاقتصاد المحلي وفي الاقتصاد الإقليمي من خلال شبكات الأعمال ومبادرات السياسة الحكومية.

أسئلة تأملية:

- ما القضايا الثقافية التي يمكنك ملاحظتها؟
- ما طبيعة القيادة في هذا العمل؟
- ما العلامات المميزة "لمجتمع الاكتشاف" التي يمكنك ملاحظتها؟

نشاط:

يجب الاهتمام بتطوير شبكات التعلُّم في متاجر التجزئة الكبيرة الموجودة في المملكة المتحدة البريطانية، والتي يعمل فيها نحو 180,000 موظف، حيث إنَّ فرص تطوير هذه الشبكات كبيرة. تماماً مثل جميع المنظمات، يحتاج بائع التجزئة إلى برنامج للتطوير الوظيفي لإنتاج شبكة مستمرة ومتعاقبة من الموظفين المتحمسين والمتقدمين. فهؤلاء الموظفون يحتاجون إلى برامج التطوير لمساعدتهم على التكيُّف مع الأدوار أو المتطلبات الوظيفية المتغيرة. ومن المُسلَّم به أن نشاط التوجيه والإرشاد من أهم الطرق التي تُحقِّق هذا المسعى. تتم معظم علاقات الإرشاد داخليًّا،

وبالتالي يمكن للزملاء الوصول إلى الشبكة الداخلية للشركة، والتعرف على أسماء الزملاء الذين تطوَّعوا وتمَّ تدريبهم ولديهم الخبرة الكافية في الإرشاد. وعلى الجانب الآخر، تكون معظم علاقات التوجيه خارجية. ومع ذلك، فإنه من المثير للاهتمام وجود توقعات مختلفة بالنسبة للموجه الخارجي آخذة في الظهور الآن، حيث إنَّه يمتلك المعرفة المناسبة والخبرات ذات الصلة. بالنسبة للمُستقبل، يُفكِّر بائع التجزئة في تطوير أفكار شبكات التعلم. ويعتقد أن هذا سيساعد المتدربين وقادة المستقبل على التفكير فيما وراء حدود خطاب أو رسالة الإدارة المهيمنة، المتمثِّلة في الكفاءات والنتائج والأهداف؛ وذلك لتطوير قدراتهم على التفكير الإستراتيجي. ومع ذلك، قد تواجه الشركة صعوبة في خلق مثل هذا التفكير الشبكي؛ لأن رسالة الإدارة قوية جدًّا.

- كيف يمكنك حساب الفروق الجلية داخل نطاق هذا العمل بين خطاب الإدارة وخطاب الشبكات؟

- بالنظر إلى نتائجه الجوهرية، يتعرض هذا العمل لضغط تنافسي قوي من جانب "المنافسين"، ويفقد حصته في السوق، فكيف يمكنه معالجة المفارقة بين ما يعتقد أنه ضروري وخطاب الإدارة المهيمنة؟

أسئلة:

- كيف ستعمل المنظمة على تأسيس مدخل مجتمع الاكتشاف في مجال التعلُّم والتطوير؟

- كيف يتلاءم التوجيه والإرشاد مع فكرة المشاركة في مجتمع الاكتشاف داخل المنظمات؟

- كيف يمكن مساعدة أعضاء المنظمة بأفضل طريقة للتفكير في المشاركة في المجتمع الاستكشافي في منظماتهم؟

قراءات إضافية:

لقراءة مثيرة للاهتمام حول مدخل التغيير التنظيمي والتطوير بدون النماذج التوجيهية القياسية، مع الأخذ في الاعتبار التعايش مع التعقيد والتعامل مع المجهول، حاول قراءة:

Shaw P. (2002) Changing Conversations in Organizations: A
.Complexity Approach to Change. London: Routledge

للاطلاع على بحث يتناول دور الإرشاد في المواقف المعقدة داخل بيئة العمل، يمكنك إلقاء نظرة على كتاب:

‘Mentoring and the tolerance of Garvey, B. and Alred, G. (2001)
530.–Futures, 33(6): 519 complexity’,

10

نظرة عامة على الفصل العاشر

بنحو متزايد، نحن نستخدم الوسائط الإلكترونية لإقامة روابط اجتماعية بين الناس. بالإضافة إلى المحادثات الأكثر استخداماً عبر الهاتف والبريد الإلكتروني، أصبحت وسائل الاتصال الإضافية متاحةً عبر الوسائل الإلكترونية الأخرى. فعلى سبيل المثال، يمكننا استخدام المدونات (blogs) وغرف الدردشة وغيرها من وسائل التواصل الاجتماعي، مثل: ماي سبيس (My Space)، وفيسبوك ((Facebook في عملية التفاعل والتواصل. ظهرت كلٌّ هذه الوسائل مؤخراً لتُكمل استخدامَ المواقع الشخصية. فالتطبيقات الجديدة مثل: سكايب (Skype)، وواتس آب (WhatsApp)، وماسنجر (Messenger) - تُوفِّر بدائل للمكالمات الهاتفية التقليدية، حيث تُمكِّن التقنيات التكاملية مثل الهواتف الذكية المُستخدِمَ من ربط البريد الإلكتروني، والرسائل النصية، والاجتماعات المرئية المشتركة معاً لخَلْق تفاعل أكبر.

وفي هذا الفصل، نبحث في الاستخدام المتزايد للوسائط الإلكترونية لإجراء اتصالات اجتماعية بين الناس. وقد يتضمن هذا استخدام البريد الإلكتروني وكذلك برامج التوجيه أو الإرشاد المخصَّصة والمصمَّمة لتسهيل علاقات التطوير والتفاعل. وكذلك نسعى لإلقاء نظرة فاحصة على الشكل الذي تتخذه التقنيات النامية، وننظر في بعض القضايا العملية حول تأثير هذه الابتكارات على التوجيه والإرشاد.

الفصل العاشر
التطوير الإلكتروني

المقدمة:

أشار هيدلام ويلس وآخرون Headlim-Wells et. al (2006: 273) إلى عملهم في مجال الإرشاد الإلكتروني، وهو "مجال جديد نسبيًّا وغير مدروس، خاصة من منظور أوروبي". ونتيجة لذلك، فإن أوصاف التوجيه الإلكتروني والإرشاد الإلكتروني تقتصر عادة على التحدُّث عن استخدام البريد الإلكتروني بطريقة غير متزامنة لتحقيق العديد من وظائف التوجيه والإرشاد الموصوفة حتى الآن في هذا الكتاب. في الواقع، تُركِّز أبحاثنا في هذا المجال بشكل أساسي على البرامج التي تستخدم البريد الإلكتروني باعتبارها الآلية السائدة لتقديم الإرشاد. ومع ذلك، وبالنظر إلى الزيادة في تنوُّع الوسائط المتاحة، نحتاج إلى جعل نقطة انطلاقنا للتطوير الإلكتروني أكثر شمولاً. في البداية، سوف نستخدم مصطلح التطوير الإلكتروني للإشارة إلى أي عملية إرشاد أو توجيه، حيث إنَّ الأسلوب الرئيسي للإرشاد والتوجيه يستخدم الوسائل الإلكترونية للتواصل بين الناس. وهذا يشمل الاتصال الهاتفي، ومكالمات الفيديو الجماعية، وسكايب، والرسائل النصية، والبريد الإلكتروني، وغيرها من الآليات التي تستخدم الإنترنت.

وكما هو الحال مع العديد من المجالات المتخصِّصة في التوجيه والإرشاد، هناك الكثير من البحوث المنشورة التي جاءت من أدبيات الإرشاد أكثر من أدبيات التوجيه. في الواقع، لا تعترف الأدبيات بشكل عام بمصطلح "التوجيه الإلكتروني". ومع ذلك، يبدو من المنطقي القول إن العديد من مزايا وعيوب التطوير الإلكتروني تنطبق بنفس القدر على مبادرات التوجيه والإرشاد على حد سواء، خاصة وأن الكثير من المناقشات والمقارنات بين هذه العمليات هي بين التدخلات المباشرة

(المشتركة بين كلٍّ من التوجيه والإرشاد) والإلكترونية. هناك مصطلحان إضافيان يُستخدَمان وهما " التوجيه الافتراضي"(virtual coaching) و"الإرشاد الافتراضي "(virtual mentoring) (Clutterbuck and Hussain, 2009; Murphy 2011), واللذان ينطبق عليهما حجة مماثلة.

المنهجية:

نعتمد في هذا الفصل على الأبحاث المختارة وغيرها من النتائج لتحديد بعض القضايا والتحديات في مجال التطوير الإلكتروني. ونُقدِّم تصنيفاً للتطوير الإلكتروني للمساعدة في تطوير التفكير، وكذلك نُقدِّم دراستين للتوجيه الإلكتروني من أجل طرح بعض الأسئلة الأساسية. كما نتطلع إلى المستقبل، ونطرح بعض الأسئلة الصعبة حول مستقبل التوجيه والإرشاد القائم على التقنية.

اكتشاف بحوث التطوير الإلكترونية:

في مرجع ميجينسون وآخرين (2006) .Megginson et al، كتبت كينيت (a2006) Kennett، حول علاقتها بالإرشاد الإلكتروني مع دافيد كلاتربوك (David Clutterbuck 2016: 19) اعتمدت كينيت (أ 2006) على هذه التجربة، وحددت مجموعة من القضايا للإرشاد الإلكتروني، على سبيل المثال قضية واحدة كانت:

كل ما يتم الحصول عليه كتابة، فإن هذه العملية تترك أثراً مُسجلاً للأفكار التي يمكنني العودة إليها بانتظام لمزيد من التفكير. في هذا الصدد، وجدتُ أن الإرشاد الإلكتروني له ميزة مؤكدة على الاتصال وجهاً لوجه، والتي قد تكون لها ذاكرة ممتازة لاستدعاء بيانات دقيقة عن المحادثة (Kennett, 2006a: 17 - 216).

حيث قد تكون هناك حاجة إلى الشفافية والمساءلة؛ على سبيل المثال، العمل القانوني أو الأخلاقيات المهنية، أو عند العمل مع البالغين أو الأطفال الضعفاء، يمكن أن يكون لتسجيل محتوى المحادثة أهمية خاصة. ومع ذلك، فإن كينيت تؤكد على احتمالية فقدان جانب ثري من المحادثة التطويرية وجهاً لوجه:

لا يُوفِّر الإرشاد الافتراضي حتماً نطاقاً واسعاً من الاتصالات والمعلومات التي يُوفِّرها الإرشاد المباشر (وجهاً لوجه)، اعتماداً على أنه لا يعتمد إلا على الكلمة المكتوبة فقط. أعتقدُ أن هذا

الافتقار للفرصة لمراقبة المرشد أثناء العمل، "قراءة" رسائله غير اللفظية (الخاصة به)، والإحساس والسماع المعقد في التواصل؛ قد أثَّر على الثراء المحتمل للعلاقة الإرشادية (Kennett, 2006a: 218).

وتُقدِّم كينيت معنى مختلفاً لفكرة استقبال أو تسجيل محتوى محادثة. فعلى الرغم من المكاسب التي يمكن جنيُها من كفاءة استخدام البريد الإلكتروني في "المحادثات" التطورية، فإن عمليات تلخيص وإعادة صياغة ما يقوله المتعلم في محادثة وجهاً لوجه يمكن أن تكون أكثر تأثيراً. تسأل كارل ويك Karl Weick (1995)، "كيف أعرف ما أفكر حتى أرى ما قلته؟" يبدو ذلك متفقاً تماماً مع النقطة المذكورة أعلاه. البريد الإلكتروني، على وجه الخصوص، أقلُّ فعالية من المحادثة المباشرة حيث لا يمكن رصد نغمة الصوت أو لغة الجسد. هذا يُقدِّم تحدياتٍ وفرصاً للموجه أو المُرشد الذي يعمل مع الكلمة المكتوبة بدلاً من الكلمة المحكية.

يُقدِّم كلٌّ من هاميلتون وإسكندورا Hamilton and Scandura (2003) ، فرصةً عندما يجادلان بأن عدم وجود أدلة اجتماعية وبصرية يمكن أن يُقلِّل من تأثير "الوضع والمنبهات الاجتماعية"، مثل النوع الاجتماعي والعرق والعمر وغير ذلك من العوامل الشخصية التي يمكن أن تؤثر على إدراك المتعلم للمساعدة التي يتلقَّاها. ويقترح المؤلِّفان أنه عند التخلص من هذه الخصائص، فإن المتدرب سيكون قادراً على التركيز على الرسالة بدلًا من المُرسِل. أيضاً، يُجادل هاملتون وإسكندورا Hamilton and Scandura (2003) بأن الإرشاد الإلكتروني عن طريق البريد الإلكتروني يمكن أن يساعد في جَعْل الإرشاد متاحاً لمزيد من الناس؛ بسبب قدرته على التغلب على الحواجز الجغرافية وطبيعتها غير المتزامنة. وبسبب هذه المزايا، يجادلان بأن الإرشاد الإلكتروني يمكن أن يزيد من عدد المُرشدين المتاحين بالإضافة إلى تنوُّعهم (الذي قد يكون حاسماً في بعض البرامج). باختصار، يُقدِّمان المطالبة التالية:

يؤدي المُرشد دورَ الناصح، وهو نموذج يُحتذى به، ومستشار وصديق. ولطالما يتم تنفيذ هذه الوظائف، فإن الموقع التنظيمي للمُرشد فيما يتعلق بحماية المرعي protégé غير مهم لنجاح العلاقة؛ علاقة الإرشاد الإلكترونية... في الوقت الذي تبدأ فيه الأبحاث حول الإرشاد الإلكتروني، تبدأ المخاوف الأولية بشأن نقص التفاعل المباشر (وجهاً لوجه)، وتدني مستوى الاتصال العميق، وهذا قد لا يُشكِّل أهميةً كبيرة كما كان الاعتقاد (Hamilton and Scandura, 2003: 400).

نحن نُقدِّم ملاحظة حَذِرة هنا. مقالة هاملتون وإسكندورا Hamilton and Scandura (2003) ليست قائمة على الأبحاث (على الرغم من أن المؤلِّفَينِ هما باحثان معروفان). وعلاوة على ذلك، يشير عمل أونيل وهاريس (2004'O Neill and Harris) في مجال التعليم عن بُعد إلى أنه من حيث تصميم البرنامج وتسهيله، لا ينبغي التقليل من أهمية المتطلبات الخاصة لبرنامج غير مباشر (وجهاً لوجه). كما يرى الباحثان أن العمل الإلكتروني يتطلب مهارات محددة للمُرشدين ومُنظِّمي البرنامج. ومع ذلك، فإن تحليل مورفي Murphy (2011: 608) لبرنامج الإرشاد الافتراضي للطالب يُوضِّح النقطة التالية حول أهمية التوجيه الافتراضي والإرشاد الافتراضي:

بالنظر إلى السياق الوظيفي المتغير، من المهم أن يتعلَّم الطلاب كيفية إدارة علاقاتهم التنموية في بداية حياتهم المهنية، ولا سيما مع تزايد استخدام الأفراد وأصحاب العمل للأدوات المباشرة، مثل: لنكد إن LinkedIn، وتويتر وTwitter، وفيس بوك Facebook. أيضاً، من المهم أن يتعلم الطلاب كيفية بدء العلاقات المهنية وتطويرها من خلال الوسائط الإلكترونية.

وبعبارة أخرى، على الرغم من بعض التحديات والاختلافات في العمل الافتراضي، فمن الواضح أن هناك حافزاً - ليس فقط للطلاب - لتطوير بعض من هذه الكفاءات في التطوير الإلكتروني.

حتى الآن، حدَّدنا عدداً من المزايا والمساوئ المحتملة للتطوير الإلكتروني. وسننظر الآنَ في بعض البرامج والتدخلات بمزيد من التعمُّق في محاولة لتطوير صورة أكثر ثراءً عن عملية التطوير الإلكتروني.

دراسة حالة (1–10):

المرشدون من خلال البيئة الإلكترونية MentorsByNet – برنامج إرشادي إلكتروني للمؤسسات الصغيرة إلى المتوسطة (SMEs):

يُقدِّم ميجينسون وآخرون Megginson et al (2003a) تقييماً لمشروع إرشادي إلكتروني لخدمة الأعمال التجارية الصغيرة في جنوب شرق إنجلترا. كان هدف المشروع هو تنمية المهارات والمعرفة والثقة لدى مديري المنشآت الصغيرة والمتوسطة ومالكيها بهدف مساعدتهم على النجاح. كان المشاركون من رجال الأعمال أو مديري الأعمال الصغيرة. استمرت التجربة

لهذا المشروع لأكثر من ثلاثة أشهر، وتمَّ تقديمها بالكامل عبر الوسائل الإلكترونية. وشمل ذلك دعم برنامج تعليمي عبر الإنترنت، يحتوي على أربع وحدات حول الإرشاد والتقييم.

اشتملت طريقة البحث المستخدمة للتقييم على دراسات ما قبل الاستقصاء وبعده. حيث فحصت هذه الاستطلاعات عوامل، مثل: التجربة المدركة للبرنامج، ونتائج البرنامج، والرضا عن تردد الاتصال، والرضا عن التدريب عبر الإنترنت. كانت هذه التدابير مماثلةً لدراسة في أستراليا (تمَّ اختصارها إلى APESMA)، وتمَّ استخدام هذه الدراسة الأسترالية كمقياس لتقييم المملكة المتحدة. نحن نلخص النتائج الرئيسية أدناه:

وصف 96٪ من المتدربين و80٪ من المرشدين تجربتهم في الإرشاد الإلكتروني بأنها إيجابية. هذا مقارنةً مع دراسة APESMA حيث وصف 82٪ فقط من المتدربين التجربة بأنها إيجابية، في حين كانت استجابة المرشدين مشابهة لـ APESMA عند 80٪، وأشار 91٪ من المتدربين و84٪ من المرشدين إلى أنهم سيشاركون في برنامج مشابه في المستقبل القريب.

أشار أكثر من 60٪ من المتدربين وأكثر من 70٪ من المرشدين إلى الراحة والمرونة والسهولة باعتبارها المميزات الرئيسية للإرشاد المرتكز على البريد الإلكتروني، في حين أشارت 30٪ من استجابات المتدربين والمرشدين إلى عدم وجود العنصر الإنساني في مثل هذا النوع من التواصل. كما أن أكثر من 50٪ من المتدربين والمرشدين أشاروا إلى أنهم كانوا يُخطِّطون أو يفكرون في مواصلة علاقتهم بعد انتهاء التجربة.

دراسة حالة (2–10):

الإرشاد الإلكتروني في "جامعة هال" E–mentoring at Hull University:

لربما تعَدُّ دراسة جامعة هال (Hull University) في المملكة المتحدة في مجال التطوير الإلكتروني من أكثر الدراسات تعقيداً وتحليلاً، والتي تمَّ عرضها في هيدلام ويلس وآخرين (2006) Headlam-Wells et al. استندت الدراسة على اثنين من برامج البحث؛ أحدهما"حافة التعاطف" "Empathy-Edge"، وهو عبارة عن دراسة شارك فيها 122 متطوعاً (جميعهم من النساء)، تم تقسيمهم إلى أزواج. وقد تمَّ اختيار المشاركين بشكل رئيسي من منطقة يوركشاير (Yorkshire region) في المملكة المتحدة، ولكن نحو ثلثهم كانوا يقيمون في لندن. وقد حدث ذلك خلال فترة

سبعة أشهر، وأسفرت النتائج عن أن 96٪ من جميع المرشدين و78٪ من جميع المتدربين ذكروا أنهم سيشاركون في البرامج المستقبلية كنتيجة لذلك. هذا البرنامج مثيرٌ للاهتمام؛ بسبب عدد من الميزات:

- تمَّ تقديم التدريب في تقنيات التواصل عبر الإنترنت.

- تمَّ إعداد اجتماع وجهاً لوجه لجميع الأزواج في إقليمهم في حلقات دراسية.

- تمَّ إعداد جلسات التدريب العملي لتدريب المشاركين على استخدام نظام الإرشاد الإلكتروني.

- تمَّ إدخال المشرفين الإلكترونيين للإشراف على المشاركين.

- تمَّ التقاط صور للمشاركين في الحلقات الدراسية وتحميلها إلى الموقع، بحيث تكون صورة كل شخص متاحةً لشريكه أثناء التحدُّث عبر الإنترنت.

- انتهت الدراسة رسميًّا بعد سبعة أشهر.

يبدو أن نظام الإرشاد الإلكتروني في هذه الدراسة مُصمَّم لغرض تجاوز النظام البسيط الذي يعتمد على البريد الإلكتروني. وقد اشتمل على ميزات، مثل: المراسلة الفورية، ومناقشات في أماكن عامة وخاصة، وتنظيم اجتماعات عبر الإنترنت، بالإضافة إلى موارد مثل تعليمات للإرشاد، وروابط إلى معلومات إرشادية أخرى ومكتب مساعدة. ومع ذلك، على الرغم من هذه الآليات والموارد، وجد هيدلام - ويلس وآخرون (Headlam-Wells et al. (2006: 378 أن "المدخل المختلط" (blended approach) والذي يتم فيه استخدام مجموعة متنوعة من وسائط الاتصال، هو الأكثر استخداماً بناءً على نقاط التقييم. وهذا يشير إلى أن العديد من الناس قد وسَّعوا علاقاتهم الإرشادية خارج حدود الإرشاد الإلكتروني، على الرغم من وجود أدلة قوية على أن الموقع كان يُستخدَم على نطاق واسع.

مناقشة الحالات الدراسية:

في دراسة الحالة رقم (10-1)، تمَّ التعرف على العديد من الموضوعات الناشئة التي تمَّ تحديدها في ملاحظاتنا الافتتاحية في هذا الفصل. أولاً، كما تقترح هاملتون وندورا (2003) Hamilton and Scandura، يبدو أن تجربة الإرشاد (بغض النظر عن الأسلوب المستخدم) قد أسفرت عن تجربة إيجابية للمشاركين، بشكل عام. ومع ذلك، وكما اقترحت كيت كينيت Kate Kennett (2006a)، كان عدم وجود اتصال وجهاً لوجه مشكلة بالنسبة لثُلث المشاركين على الأقل. وكانت الجوانب الأخرى من ردود الفعل مُثيرةً للاهتمام أيضاً. على سبيل المثال، كان هناك تباينٌ كبير بين ما توقَّع المشاركون أن يتلقوه وما شعروا به بالفعل أنهم خرجوا به من البرنامج. قبل الإرشاد، كان 95٪ من المرشدين يتوقعون حصولهم على بعض التطوُّر الشخصي، في حين أن 54٪ منهم فقط شعروا أن هذا هو ما تلقوه بالفعل، كما هو الحال في استبيان ما بعد التقييم. وبالمثل، توقَّع 90٪ من المتدربين فوائد محددة من حيث الممارسات التجارية، في حين رأى 44٪ منهم فقط أنهم تلقوا ذلك.

يجب أن نتعامل مع هذه النتائج بشيء من الحذر؛ نظراً لأن التجربة لم يشارك فيها سوى 87 شخصاً مع معدل استجابة 50٪ من المتدربين و59٪ من المرشدين. أيضاً، لا توجد طريقة لفحص ما إذا كان تقييم المشاركين الخاص بتطوُّرهم دقيقاً. ومع ذلك، وكما هو الحال في الإرشاد المباشر والتوجيه، تسترعي هذه النتائج اهتمامنا إلى أهمية عمليات التعاقد والتطوير من حيث تحديد توقعات واقعية لما يمكن أو لا يمكن أن يحققه الإرشاد. على الرغم من أن هذا تمَّ تضمينه في البرامج التعليمية عبر الإنترنت، فإنه يثير بعضَ التساؤلات حول ما إذا كان من الممكن المشاركة في تطوير مهارات الإرشاد دون بعض جوانب التعلُّم التجريبي (انظر مناقشتنا حول تطوير الموجه والمرشد في الفصل الثاني عشر).

إذا قارنا دراسة الحالة رقم (10-2) مع دراسة الحالة رقم (10-1)، فنجد أن هناك عدة اختلافات. ضمن برنامج جامعة هال، أدرك مُنظِّمو البرنامج بوضوح أن هناك بعضَ المزايا والعيوب للإرشاد الإلكتروني. وقد استخدموا مزيجاً من المقاربات، مدركين أنه بالنسبة للبعض قد تكون الاجتماعات الإلكترونية مهمة من حيث توسيع خبرتهم وتفاعلهم مع احترام خصوصية ودقة العلاقة الثنائية. ونظراً للتطوُّر النسبي لبرنامج مُفصَّل في جامعة هال، فإن المنصة المُستخدَمة لتقديم ذلك كانت قادرةً على توفير المرونة حول هذه التفاعلات. يبدو أن المدخل المُنظَّم نسبيًّا الذي

اتخذه المنظِّمون في برنامج جامعة هال عنصرٌ أساسي آخر أحدث فرقاً في النتيجة الناجحة. على سبيل المثال، قاموا بتنظيم عدد من الأنشطة الإلكترونية التي كانت مفيدةً للمشاركين. بالإضافة إلى ذلك، فكَّر منظمو الخطة من خلال قضية دعم المشاركين وإنشاء مشرفين إلكترونيين (e-moderators). قام المشرفون الإلكترونيون بدمج دور المشرف مع مُيسِّر البرنامج، ويبدو أن الهيكل الإداري للبرنامج لديه القدرة على تقديم الدعم للمشاركين من خلال فريق المشروع المركزي.

فيما يتعلق بقضايا التعاقد المثارة، يبدو أن هناك عدداً من الميزات ذات الصلة هنا. في دراسة هال، شعر 58٪ من المرشدين و66٪ من المتدربين أنهم حققوا ما كانوا يأملون، مقارنة بـ 54٪ و44٪ ردًّا على أسئلة مماثلة في مشروع المرشدين من خلال البيئة الإلكترونية Mentors By Net project. على الرغم من أن المقارنات المباشرة بين مثل هذه الدراسات تكون في أفضل الأحوال، فقد يكون هناك بعض الأسباب التي تشير إلى أنه، في هيدلام - ويلس وآخرين (2006) Headlam-Wells et al، قام منظِّمو البرنامج بإدارة توقعات الإرشاد الإلكتروني بشكل أفضل. هناك بعض الدعم لهذه النقطة؛ على سبيل المثال، من النتائج أن 88 ٪ من المرشدين و78 ٪ من المتدربين قالوا إنهم سيشاركون في برنامج الإرشاد الإلكتروني مرة أخرى. كانت هناك أوجه تشابه (وإنْ كانت أكثر دراماتيكيةً في هذه الدراسة) مع برامج MentorsByNet من حيث تأثير الإرشاد، كما هو مُوضَّح في المقطع التالي:

أظهرت نسبة المتدربين الذين وافقوا على أنهم "يعرفون ما يجب القيام به لتطويرهم مهنيًّا" تحسُّناً كبيراً، من 19٪ إلى 71٪. ارتفعت نسبة المتدربين الذين وافقوا على أنهم يعرفون ما يحتاجون إلى تحسينه من 39٪ إلى 66٪ (Headlam-Wells et al. , 2006: 381).

يبدو أن هذه النتائج تشير إلى أن المتدربين أصبحوا أكثر وضوحاً بشأن الإجراءات التي يحتاجون إليها لاتخاذ اتجاههم في المستقبل. فيما يلي مقتطف من تعليق متدرب، والمأخوذ من دراسة MentorsByNet (Megginson et al., 2003a: 8):

إن ما قام به برنامج الإرشاد أدَّى إلى "تنفيذ" خطة عمل، وتمكين من تحديد الأولويات لفرص العمل المختلفة، وأعطاني تركيزاً أوضح على الموارد التي أحتاجها، وأعطاني المزيدَ من الثقة في

قدرات العمل الخاصة بي. إن نتائج برنامج الإرشاد هي ولادة عمل آخر مع اثنين آخرين ينتظران في الأجنحة.

هنا، نقترح أن هناك المزيدَ من الأدلة على أن الإرشاد والتوجيه يُقدِّمان - في نظر المتدربين - قدراً أكبر من الوضوح والوعي الذاتي للمستقبل. بالطبع، نتوقع ذلك في علاقات التوجيه والإرشاد الفعالة المباشرة (وجهاً لوجه) أيضاً.

أسئلة تأملية:

- كيف يجب أن يتم التعاقد في أنظمة الإنترنت؟

- ما مدى قوة التوجيه / الإرشاد الذي يتم إجراؤه عبر الإنترنت؟

- إلى أي مدى يمكن بناء الثقة في العلاقة باستخدام الأنظمة عبر الإنترنت؟

التطوير الإلكتروني – تحفيز النقاش إلى الأمام:

في الجدول (1-10) قُمنا بتلخيص المزايا والعيوب الرئيسية للتطوير الإلكتروني (التي هي في الغالب الإرشاد الإلكتروني) على أساس أبحاثنا الخاصة ودراسات أخرى مختارة حديثة. من الواضح أن هناك نقصاً في البحوث المنشورة ذات النوعية الجيدة في مجال التطوير الإلكتروني. وفقاً لإنشر وآخرين Ensher et al. (2003)، نرى ثلاثة نماذج عامة للتطوير الإلكتروني في التوجيه والإرشاد:

1- التطوير الإلكتروني الصِّرف: حيث يتم تنفيذ جميع جوانب التوجيه/ الإرشاد باستخدام الوسائط الإلكترونية، بما في ذلك التوظيف والاختيار والتطوير والمطابقة والمحادثة والدعم والتقييم.

2- التطوير الإلكتروني الأساسي: حيث تتم غالبية أنشطة التوجيه والإرشاد باستخدام الوسائط الإلكترونية، ولكن تتخللها بعض الاجتماعات المباشرة.

3- التطوير الإلكتروني التكميلي: حيث يُنظر إلى استخدام وسائل الإعلام الإلكترونية لنشاط التوجيه والإرشاد كإضافة مفيدة أو جانب إضافي من العملية، ولكنه ليس محوريًّا في البرنامج أو

العملية.

ركَّز غالبية هذا الفصل حتى الآن على التطوير الإلكتروني الأساسي، ولكن باستخدام الجدول (1-10)، نرى أن معظم برامج التوجيه والإرشاد تقع ضمن فئة التطوير الإلكتروني التكميلي. ومن وجهة نظرنا أيضاً، فإن غالبية عمليات التوجيه والإرشاد - سواء كانت رسمية أو غير رسمية - هي في فئة التطوير الإلكتروني التكميلي. هذا ببساطة لأنه، كما ناقشنا في بداية هذا الفصل، أصبحت الوسائط الإلكترونية جزءاً مركزيًّا من حياة الكثيرين. وعلى الرغم من ذلك، كما اقترح أهرند وآخرون (Ahrend et al. (2010: 47 فإن "بعض المديرين التنفيذيين الأصغر سنًّا ومَن يملكون مهارات تقنية قد يجدون بالفعل العمل مع أداة توجيه إلكترونية متاحة على مدار 24/7 مرغوبة أكثر، وسوف ينتقلون لاستخدامها حصرياً"؛ فإن الغالبية من المُرجَّح أن تجمع بين عدة طرق للتوجيه؛ لتشمل التوجيه والإرشاد الافتراضي. ومع ذلك، في حين قد نرغب في التساؤل: ما إذا كان كلٌّ ما يدعي أنه التوجيه الافتراضي هو في الواقع توجيه؟ إذ لا يمكن أن يكون هناك حجة تُذكر أن الوصول المستمر إلى المعلومات والتعليمات عبر الإنترنت قد أثَّر على توقعات الناس فيما يتعلق بالمساعدة والدعم. حتماً، مهما كانت نقطة البداية للعلاقة، فإن المشاركين في علاقات التوجيه والإرشاد سيخلقون ويُطوِّرون طُرقاً للتفاعل مع بعضهم البعض، باستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب. على الرغم من أن التفاعلات الأساسية - الجانب الجوهري للعلاقة - قد تكون اجتماعات وجهاً لوجه، إلا إنه من المُرجَّح بشكل متزايد أن تتم متابعة هذه الأشياء واستكمالها بالمكالمات الهاتفية ورسائل البريد الإلكتروني والرسائل النصية وغيرها من الطرق؛ للحفاظ على تطوير العلاقة. وبالمثل، إذا كانت نقطة البداية هي التطوير الإلكتروني، ما لم تكن هناك حدود زمنية أو جغرافية أو حدود أخرى مهمة تمنعها، فمن المحتمل أن تصبح الاجتماعات وجهاً لوجه جزءاً من العلاقة في وقت ما، حتى إذا بقيت العلاقة في المقام الأول علاقة تطويرية إلكترونية أساسية.

من وجهة نظرنا، هناك عددٌ قليل نسبيًّا من علاقات التطور الإلكتروني الصِّرفة، ولكن من المهم الإشارة إلى أنه من المفيد تصوُّر التطور الإلكتروني باعتباره سلسلة متصلة (انظر الشكل 1-10). وهذا يُوضِّح أنه في حين أن غالبية علاقات التوجيه والإرشاد تقع ضمن الفئة التكميلية، إلا أن هذه فئة واسعة. بعد المنطق الذي طرحناه، ستقع جميع علاقات الإرشاد والتوجيه تقريباً في هذه الفئة.

من الصعب تخيُّل علاقة التوجيه والإرشاد من دون استخدام الوسائط الإلكترونية في بعض جوانب النشاط؛ التوظيف، والاختيار، وما إلى ذلك. لذلك، نُقدِّم فكرة الإرشاد والتوجيه "منخفض التكلفة" حيث يتم ترتيب بعض من جوانب الإرشاد والتوجيه عبر الإنترنت (ترتيب الاجتماعات عن طريق الهاتف أو البريد الإلكتروني)، على سبيل المثال: يتم في الأساس إجراء التوجيه والإرشاد الموضوعي وجهاً لوجه.

هناك سببان رئيسيان: لماذا قد يكون التوجيه أو الإرشاد منخفضَ التكلفة؟ السبب الأول هو القدرة التقنية، وقد يشمل ذلك عدم القدرة للوصول إلى المعدات أو عدم الكفاءة في استخدام المعدات (سيتم استكشاف هذه الأداة لاحقاً)، والسبب الثاني هو سبب أكثر تعقيداً.

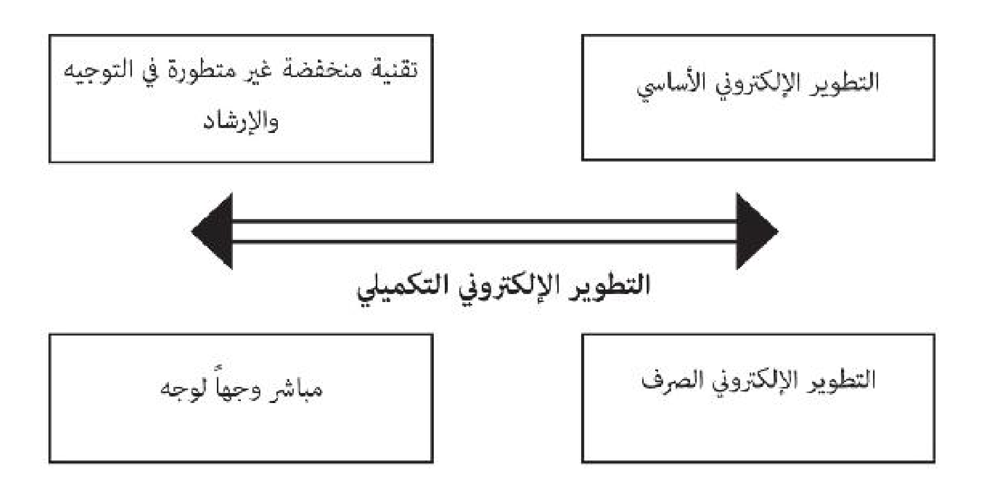
جدول (1–10)

التطوير الإلكتروني: المزايا والعيوب

المزايا	العيوب
في كثير من الأحيان يقلل من إشارات الحالة المرئية؛ على سبيل المثال، العرق والنوع الاجتماعي والعمر.	يُقلِّل من فرصة الحصول على مصدر واحد أو أكثر من مصادر المعلومات، مثل: لغة الجسد، ونبرة الصوت، وتعبيرات الوجه.
يمكن كسر الحواجز الجغرافية أمام التوجيه والإرشاد.	حيث إنَّه من السهل تكوين علاقات التطوير الإلكتروني؛ لذا من السهل إنهاء هذه العلاقة.
يمكن أن يزيد من عدد الموجهين والمرشدين المتاحين.	قد يؤدي إزالة السياق الخاص بالمرشد أو الموجه إلى صعوبة الحصول على ما لا يتم نقله / مشاركته.
يمكن أن يُقلِّل من ضغوط الوقت على المشاركين - مريح ويسهل الوصول إليه في جلسات قصيرة وكثيرة.	إذا لم تتم إدارة التعاقد بعناية، فمن السهولة تكوين توقعات غير واقعية حول العلاقة المنتظمة.
ما يُقال يتم فهمه وتسجيله، ويمكن الرجوع إليه مرة أخرى.	إذا كانت العملية في الغالب إلكترونية، يمكن أن يكون التعلم التجريبي أكثر صعوبةً؛ مما قد يحدُّ من التعلُّم.

لقد ذكرنا هذه الفكرة عدة مرات في هذا الكتاب (انظر الفصول 1 و6 و7 و9) التي نرى فيها التوجيه والإرشاد امتداداً للنشاط الإنساني العادي. بالنسبة للكثيرين (مثل: Zuboff, 1988)، فإن وسائل الإعلام الإلكترونية لديها القدرة على عزلنا عن غيرنا من الناس عن طريق استبدال الاتصال المباشر بالأجهزة. إن السلوك التنظيمي، كمجال دراسي، له تاريخ طويل في دراسة هذه الظواهر، والكُتَّاب يعلقون على كيف يمكن للتقنية أن تقودنا إلى أن ننفر من أنفسنا وعملنا (انظر: Hislop, 2005). بالطبع، كانت هناك أيضاً العديد من الإشارات حول مخاطر تقنية المعلومات لتكون بديلاً للتفاعل الإنساني داخل الأفلام والأدب، فمن الرؤية البائسة (the dystopian vision) لرواية جورج أورويل (George Orwell, 1984)، وصولاً إلى المصفوفة الثلاثية (Matrix trilogy) لأفلام من بطولة كيانو ريفز أو أفلام المدمر Keanu Reeves the Terminator من بطولة أرنولد شوارزنيجر (Arnold Schwarzenegger) في كلٍّ من هذه الأعمال الخيالية، فإن الآلة أو النظام الإلكتروني - الأخ الأكبر، The Matrix أو Big brother, The The Terminator - تُمثِّل شيئاً يتعارض مع الإنسانية. وبالتالي، بالنسبة للبعض، قد يكون التوجيه والإرشاد ومع تركيزهما على الجانب التقليدي الخاص بالتفاعلات الغنية المباشرة - وجهاً لوجه، جوهراً إنسانيًّا بطبيعته. لذلك، بالنسبة لهم، قد يُمثِّل التطوير الإلكتروني النقيضَ للعلاقات الإنسانية التي يقدرونها، وقد يكون اختيارهم مدخلاً تقنيًّا غير متطور يعود لاختيار شخصي أكثر من عدم قدرتهم على التعامل مع التقنية. يجادل كلاترباك Clutterbuck (2009) أن هذه الكراهية قد تؤدي إلى ما يشير إليه على أنه رد فعل عاطفي سلبي استباقي لاستخدام التقنية؛ بمعنى أن مشاعر القلق أو التناقض قد تؤثر على الرغبة في الشروع في تلك الرحلة. يثير كلاترباك Clutterbuck أيضاً فكرة مثيرة للاهتمام بكيفية تأثير التطوير الإلكتروني على سلوكيات إرشاد الرعاية في البرامج وداخل المنظمات. ويجادل بأنه في بعض برامج الإرشاد التنظيمي، يُنظر إلى أنه من المهم أن يعمل المرشدون على مساعدة المتدربين لجعلهم أكثر وضوحاً من خلال المساعدة في بناء سمعتهم، ومساعدة المتدربين على اكتساب مهام عمل صعبة ومهمة. لذلك، قد يكون لنهج التطوير الإلكتروني الجانب السلبي للمرشدين الذين يتم تقيُّدهم إلى الدرجة التي يمكنهم من خلالها التأثير بشكل إيجابي على مهنة المتدرب.

نظراً لعدم وجود قواعد صارمة وسريعة حول المكان الذي تبدأ فيه فئة وتنتهي أخرى، يوجد - كما هو مُبيَّن في الشكل (1-10) - تداخلٌ بين التطوير الإلكتروني التكميلي وفئتي التكنولوجيا الأساسية والمنخفضة على السلسلة المتواصلة. قد تكشف البحوث في برامج التوجيه والإرشاد المزيدَ من الفروق والتمييز.



شكل (1-10): خريطة مفاهيمية لاستمرارية التطوير الإلكتروني

ومع ذلك، فهناك قضية أخرى مهمة يجب مراعاتها، إذا قبلنا الافتراض بأن معظم نشاط التوجيه والإرشاد يتجه ليُصبح جزءاً من عمليات التطوير الإلكتروني التكميلي. ساعدتنا الكثير من البحوث في الإرشاد والتوجيه حتى الآن - باستثناء تلك الدراسات التي تركز على برامج التطوير الإلكتروني الأساسية - على تطوير فَهْم مهم حول المحادثة (انظر الفصل 6 للحصول على أدلة على ذلك). ومع ذلك، فإن الكثير من فهمنا العملي عندما ينجح يأتي من البحوث التي أُجريت في وقت كان فيه التوجيه والإرشاد يُمثِّلان الكثيرَ من المواجهة النهائية الصافية وجهاً لوجه من سلسلة متصلة لدينا. ويدعم هذا الرأي من قِبل غودس وبويس Ghods and Boyce (2013) بمراجعتهما الشاملة للأدبيات الأكاديمية والتطبيقية في هذا المجال. مثلنا، وجدا القليل من الأدلة على التوجيه الإلكتروني من حيث الدراسات التجريبية المنشورة، والقليل نسبيًّا على المبادرات المبنية على التطوير الإلكتروني. في استعراضهما لهذا المجال، يقدمان بعض الاقتراحات للممارسين المهتمين باستخدام هذا المدخل في التوجيه والإرشاد، ويتم إعادة شرحها هنا. فهما يقترحان أنه من المهم أن:

1- كُنْ واعياً وواضحاً بشأن السياق والغرض من تدخلات التوجيه والإرشاد.

2- ابحث عن طُرق لتقييم درجة الارتياح لدى المشاركين باستخدام التقنية ذات الصلة التي سيتم نشرها في البرنامج.

3- احصل على تقييم دقيق ومُفصَّل لتوافر وفعالية وجدوى التقنية المستخدَمة.

4- اسعَ لإدارة التوقعات حول السلوكيات المرغوبة أثناء التوجيه أو الإرشاد، مثل تجنُّب القيام بمهام أخرى في نفس الوقت الذي يتم فيه توجيهك أو إرشادك عن بُعد (Ghods and Boyce, 2013: 19–518).

تُثير هذه الاقتراحات بعضَ الأسئلة المهمة التي سيتم مناقشتها في قسم الاستنتاجات أدناه، والتي يتم طرحها في الأسئلة في نهاية الفصل. ومع ذلك، سنتناول الآن دراستين لحالتين حديثتين، وتُستخدمان لتوضيح كيفية استخدام التقنية مع مبادئ التوجيه لتعزيز ممارسته. كما هو الحال مع دراستي الحالة السابقتين، سيتم تقديم هذه الدراسة ثم مناقشتها.

دراسة حالة (3–10):

التمكين بواسطة مايلز داوني Enable by Myles Downey:

"تمكين" (Enable) مع الشعار الإعلاني "مكانك للتفكير" هو ابتكار في عالم التوجيه والأداء والتعلُّم الذي أظهر بالفعل علامات واضحة على الفعالية. يعتبر "تمكين" نظام آلي للتوجيه تمَّ تطويره بواسطة مايليس داونيMyles Downey، وهو مؤلِّف معروف ومستشار ومرشد. يعتبر التوجيه المباشر أسلوباً معروفاً لتحسين الأداء والتطوير، ولكنه يعَدُّ تدخُّلاً باهظَ التكلفة نسبيًّا؛ لذا فلقد تمَّ تصميم نظام تمكين الآلي لتوفير التوجيه لأعداد كبيرة من الأشخاص بتكلفة أقل.

يعتمد هذا النظام على فَهْم عميق لعملية التوجيه، ومدعوم بمئات الساعات من التوجيه. وهو يعمل من خلال تقديم سلسلة من الأسئلة للمستخدِم الذي يكتب إجابة للأسئلة في النظام. يسمح تسلسل الأسئلة بتطوير تفكير المستخدم، وإعطاء نظرة ثاقبة، ويُحفِّز الإبداع. يتم تقديم تسلسل الأسئلة في جلسات منفصلة، لكل منها تركيز محدد؛ على سبيل المثال: برنامج الأداء، ووضعي الحالي، ومجالاتي الرئيسية للتغيير، والأهداف، وإستراتيجيتي، والمحافظة على التقدُّم. تنتهي كل جلسة بتحديد خطوات العمل. في هذه المرحلة، تجدر الإشارة إلى أن تمكين Enable لا يستخدم أيَّ ذكاء اصطناعي، بل يستوعب النظام قدرات المستخدِم، على سبيل المثال: القدرة على التفكير، والتحليل، والتمييز، والشعور، والتخيل والقرار.

النظام - كما تمَّ تكوينه حاليًّا - مُخصَّص للاستخدام في المنظمات الكبيرة؛ ويشتمل على برامج الأداء، وبرامج التطوير، وبرامج التعلُّم (المصمَّمة لزيادة تأثير تدخلات التعلُّم، مثل برامج التدريب وورش العمل والمؤتمرات)، وإدارة المشاريع، وبرامج التغيير، وسلسلة من الجلسات تُعطَى لمرة واحدة، وتتيح للأشخاص تدريبهم على مواضيع محددة، مثل: إعطاء ملاحظات لشخص معين، وحل المشكلات، والإعداد للاجتماعات، وتطوير الإرادة، وتطوير نهج القيادة الشخصية.

من منظور الشركات، فإن "تمكين" Enable تمَّ تصميمه لتحسين الأداء لأعداد كبيرة من الناس، ولمساعدة الأشخاص على تحمُّل مسؤولية تعلُّمهم وتطوُّرهم، وتقديم برامج تغيير واسعة النطاق، وزيادة مشاركة الموظفين وتحفيزهم. بالنسبة للمستخدم الفرد، فإن تمكين تمَّ تصميمه لتحسين الفعالية والتأثير، وإدارة الحياة المهنية والمساعدة في القضايا المهمة، مثل: اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وإدارة أداء الآخرين.

إحدى المشكلات المتعلقة بمبادرات التعلُّم عن بُعد هي أن معظم النشاط إما تقديري أو يُنفَّذ خارج ساعات العمل، والذي غالباً ما ينتج عنه تدني مستوى الاستفادة. وللتصدي لذلك، تمَّ تصميم "تمكين" ليتم دمجه في عملية الإدارة أو التطوير بحيث يُصبح أداةً أساسية. كما يمكن الجمع بين التوجيه أو الإشراف من مرشد وموجه ومدرب أو مدير، وهو عامل يُضيف إلى حد كبير الاستخدامَ والقيمة التي يجلبها النظام.

وقد تمَّ تطوير "تمكين" Enable على مدار خمس سنوات، وتمَّ اختباره من قِبل مئات الأشخاص، بما في ذلك تجربة ناجحة على مرحلتين في مؤسسة مالية عالمية. ومن المؤمَّل أن يتم إطلاق نسخة شخصية من "تمكين" Enable في عام 2017.

دراسة حالة (4–10):

منصة بيتر بوينتس Better Points ™ بواسطة سارة ساندرسون Sara Sanderson:

بيتر بوينتس Better Points ™ هي عبارة عن منصة لتغيير السلوك، تقوم على الحوافز وقائمة على الأدلة. يتعقب المستخدمون أنشطة معينة (مثل، المشي أو تجنُّب سياراتهم للحافلات)، وتجميع النقاط التي يستردونها مقابل المكافآت. تُستخدم بيانات التتبُّع الخاصة بهم لمساعدة السلطات المحلية والشركات في تحسين تدخلات تغيير سلوكهم. تمَّ تصميم النظام لتحفيز الأفراد على

المشاركة في البرنامج المُقدَّم لهم، بغض النظرعن ذلك؛ فهي فريدة من نوعها في مرونتها، وبمجموعة الأنشطة التي يمكن مكافأتها.

يمكن استخدام Better Points كتطبيق مستقل، أو يمكن دمجه في برنامج أوسع لتغيير السلوك.

إن العناصر الأساسية لنماذج تغيير السلوك – التحول من أسلوب الحوافز إلى المشاركة العاطفية والشخصية - هي ما تُبنَى عليها برامج "بيتر بوينتس" BetterPoints. التطبيق هو وسيلة للاتصال، ليس فقط لكسب وتتبُّع المكافآت، ولكن للتواصل والدعم والتعلُّم.

يُعَدُّ التطبيق جزءاً من نظام أوسع لتغيير السلوك يسمح بالتخصيص السريع ومرونة المكافأة الضخمة والتقارير المتطورة. يتضمن ذلك موقعاً محليًّا، ونظام إدارة المحتوى، ولوحة المعلومات الرقمية وواجهة برمجة التطبيقات application programming interface (API):

- بيتر بوينتس BetterPoints هي العملة الرقمية التي تتدفق عبر نظامنا. يمكن استبدال نقاط Better Points للحصول على مكافآت عالية أو التبرع بها للأعمال الخيرية.

- يُقدِّم الموقع العديدَ من خيارات المكافآت والتبرعات، كما يُوفِّر فرصةً لكسب مكافآت أكبر لزيادة المشاركة وتبادل البيانات.

- يسمح نظام إدارة المحتوى بإعداد تخصيص المحتوى وإعداد المكافآت المحلية والشريك والحدث.

- تقوم لوحة المعلومات بإنشاء تقارير وخرائط حرارة لا تعرف الهوية؛ لفهم وقياس اتجاهات تغيير السلوك.

- تتيح واجهة برمجة التطبيقات للمطورين إمكانية دمج Better Points بسرعة في الأنظمة الأخرى التي ترغب في إضافة مكافآت لبرنامجهم.

لدى برنامج بيتر بوينتس BetterPoints القدرة على إشراك المشاركين في نشاط معين أو أنشطة، والتي لديها القدرة على تغيير السلوك لدعمهم كأفراد، وكذلك المجتمع الأوسع. وتشمل

الأمثلة البرامج الصحية (مثل، فقدان الوزن باستخدام المتنزهات المحلية والمشي)، وأنشطة السفر المستدامة (مثل ركوب الدراجات، واستخدام وسائل النقل العام ومشاركة السيارات)، والأنشطة المجتمعية (مثل التطوُّع).

لقد وجدت بيتر بوينتس BetterPoints أن فوائد الاستخدام عديدة ومفاجِئة في كثير من الأحيان للمستخدم النهائي. أخبرتنا ماري كلير (Marie Claire) من شيفيلد Sheffield، كيف ساعد المشي في تحسين صحتها العقلية بالإضافة إلى صحتها البدنية. لقد حدَّدت لنفسها أهداف النقاط كل شهر لتحفيزها على النزول من الحافلة قبل توقفها وكسب نقاط للمشي. أخبرتنا ماري كلير كيف عانت من الاكتئاب أثناء الحمل وبعده، ووجدت أن المشي مكَّنها من التفكير بشكل مختلف وتحسين أعراض الاكتئاب "(www. betterpoints. uk/page/work-with-us).

مناقشة الحالات الدراسية:

تم إعداد المثالين المذكورين أعلاه كمنتجات تجارية لتسهيل الوصول إلى مبادئ التوجيه. في حالة "تمكين" Enable، يكون إطار التوجيه واضحاً، وقد تمَّ تصميمه خصيصاً للعمل مع الأشخاص بطريقة التوجيه. إن تطبيق Better Points لا يتم التسويق له بشكل صريح كتطبيق توجيهي، ولكن كبرنامج "تغيير". ومع ذلك، فمن الواضح أن التطبيق له جذوره في نماذج التوجيه السلوكي (انظر الفصل 5 لمناقشتنا لمثل هذه النماذج)، ويُركِّز على الهدف في الطبيعة. اتباعاً لغودس وبويس(Ghods and Boyce (2013، يبدو أن كلا المدخلين يعترف بأهمية توفُّر التقنية ووظائفها وجدواها. أيضاً، يبدو أن كلا المدخلين، في مصطلحات وسترن (Western , 2012)، يستغل مفهوم "النفس المُحتفَى به"(celebrated self) حيث إنَّ الأفراد لديهم الحق في تحقيق الذات (Maslow, 1943) وتكييف تطويرهم الخاص باستخدام المرشحات والخيارات المتاحة عند استخدام الأنظمة عبر الإنترنت. علاوة على ذلك، فقد بنى كلا النظامين القدرة على التعديل والتوسُّع من حيث المجالات التي يمكن تطبيقها. هذه القدرة على تفصيل وخلق خبرات التعلُّم أصبحت أكثر أهميةً. بصفتنا محاضرين في التعليم العالي، لاحظنا ميلاً لدى طلابنا الجامعيين المسجلين للدراسة بدوام كامل أن يتم التعامل معهم كأفراد، حتى في برامج الدراسات العليا لبرامج إدارة الأعمال، يميل الطلاب أن يكونوا قادرين على نحت تجربة التعلُّم الخاصة بهم. ربما يرجع هذا جزئيًّا إلى معرفتهم بوسائط التواصل الاجتماعي، وبموارد الإنترنت مثل موقع YouTube

والمواقع الموسيقية، حيث يمكن بناء قائمة تشغيل / مشاهدة شخصية. يبدو أن أنظمة مثل تمكين Enable، وبيتر بونتس BetterPoints تُقدِّم طريقة لتضمين مبادئ التوجيه التي تتحدث مع هذه الشريحة المتنامية من مستهلكي التوجيه.

الاستنتاجات:

وعموماً، فإن التطوير الإلكتروني هو نشاط قيد البحث. ويشير التحليل الأخير الذي أجراه غودس وبويس (Ghods and Boyce (2013: 516 إلى النقطة الإضافية المثيرة للاهتمام التي مفادها أن أغلبية الدراسات التجريبية المتوفرة تبدو إما أنها تعالج التطور الإلكتروني على أنه "غير متمايز"، على سبيل المثال لا يوجد تمييز بين الهاتف والبريد الإلكتروني والنص المكتوب، أو القيام بما يسمونه تحليلاً، والذي "لا يعكس على الأرجح الطريقة التي تُدار بها علاقات العمل". يميل البحث الذي تمَّ نشره إلى أن يكون حول برامج الإرشاد الإلكتروني، وهناك عدد قليل من البيانات المنشورة عن التوجيه الإلكتروني. يبدو أن البحث الذي قُمنا بفحصه يوحي بأن التطوير الإلكتروني سيلعب دوراً في معظم أنشطة التوجيه والإرشاد.

قُمنا في هذا الفصل بفحص بعض القضايا والتحديات المتعلقة بالتطوير الإلكتروني، ولكننا نُقر بأن هذا اتجاه متنامٍ، وقد طرحنا تصنيفاً بسيطاً للتفكير في هذا المجال. ونرى أنه مع مرور الوقت، سيجد الجيل الذي نشأ مع أحدث التقنيات أنه من الطبيعي وبشكل متزايد دمج التقنية في طريقة عملهم. وهذا يعني أننا سنحتاج أن نضيف إلى فهمنا تأثير هذه الآليات، ووضع بروتوكولات مناسبة لاستخدامها والتعرف على تأثيرها الذي لا مفرَّ منه على فهمنا للإرشاد والتوجيه كنشاط.

التوجه المستقبلي:

التطوير الإلكتروني هو الأكثر توجُّهاً نحو المستقبل والمشار إليه في جميع فصول هذا الكتاب؛ هذا لأن هناك حاليًّا نُدرةً في البحث أو الخبرة الكافية حول كيفية استخدام "أحدث" التقنيات الجديدة في التوجيه والإرشاد. ومع ذلك، هناك بالفعل علامات قوية تشير إلى أين قد يتجه هذا. على سبيل المثال، تمت دعوة أحدنا مؤخراً لبرنامج "اللقاء في الحياة الثانية" لمناقشة إمكانية التدخل في التوجيه (الحياة الثانية هي عالم افتراضي على الإنترنت؛ مما يسمح للمستخدمين بالتفاعل باستخدام التمثيلات الافتراضية الذاتية، المعروفة باسم Avatars). إن إحساسنا هو أن هذا كان

طلباً غير عادي، ولكن قد لا يستغرق الأمر وقتاً طويلاً قبل أن يصبح هذا الأمر أكثر شيوعاً. في الواقع، أفاد غودس وبويس(2013 Ghods and Boyce) أن مشروعاً بحثيًّا قد بدأ في الولايات المتحدة الأمريكية لمراجعة تأثير "الحياة الثانية" في تنمية المهارات القيادية. كما حدَّدا ثلاث أجندات بحث رئيسية ندعمها:

يجب أن يكون هناك المزيد من الأبحاث حول الشكل الأمثل للتطوير الإلكتروني في برامج التوجيه والإرشاد.

هناك القليل من العمل الذي تمَّ إنجازه حول أثر شخصية الفرد والاختلافات في أسلوب العمل، وكيف يمكن أن تؤثر هذه على الإرشاد والتوجيه الافتراضي.

يمكن أن تقوم إستراتيجيات التوجيه والإرشاد المشتركة، وخاصة التحديات والتحقيق والدعم، بطريقة مختلفة باستخدام أدوات التطوير الإلكتروني.

توقعنا هو أنه على الرغم من أن التطوير الإلكتروني سيلعب دوراً متزايداً في أنشطة التوجيه والإرشاد، إلا أنها ستكون في المقام الأول عملية مباشرة (وجهاً لوجه)؛ هذا لأنه، للأسباب العديدة التي أُثيرت في هذا الكتاب، لا يزال التوجيه والإرشاد عملية اجتماعية في الغالب. في حين أن الابتكارات في برامج مثل سكايب قد تُقرِّب العلاقات عن بُعد، إلا أننا غير مقتنعين بأن هذه التقنيات متطورة بدرجة كافية بحيث يمكن اعتبارها بديلاً مناسباً للتفاعلات المباشرة. هذا لا يعني استبعاد قدرة هذه التقنيات على دعم وتعزيز التجربة المباشرة (وجهاً لوجه). على سبيل المثال، قد تعني القدرة على التقاط المحادثات إلكترونيًّا أن يكون لكل جلسة تأثير دائم؛ لأنه يمكن إعادتها بشكل متكرر. قد يكون أحد الآثار المحتملة لذلك هو تقليل عدد الجلسات وجهاً لوجه، والتي تعتبر نموذجاً لتدخل التوجيه. بعبارة أخرى، إذا سمحت الجلسات المسجلة للمشاركين أو المتدربين بملاحظة المزيد من الفروق الدقيقة والأنماط، وأن يصبحوا أكثر وعياً بالذات بسرعة أكبر؛ فقد لا يحتاجون إلى الكثير من المدخلات وجهاً لوجه من المُوجِّه أو المرشد.

توقعنا هو أن التطوير الإلكتروني سوف يمتد أيضاً إلى التدريب والتطوير والإشراف على المرشدين والموجهين. بصفتنا مُطوِّرين متمرسين للموجهين والمرشدين، لاحظنا أهمية وتأثير القدرة على رؤية "كيف يبدو" استخدام الحقائب ومقاطع الفيديو في برامج التدريب منتشراً على

نطاق واسع. من خلال المنصات التعليمية مثل السبورة التشاركية Blackboard Collaborate، من الممكن إجراء التوجيه والإرشاد والإشراف على نطاق واسع، ومن خلال قدرة هذه التقنيات على تطوير بروتوكولات لربط مجموعات كبيرة من الناس معاً. أحد الأمثلة الناشئة الجديرة بالذكر هو تطوير الحقائب الإلكترونية مثل ماهارا (Mahara). في المملكة المتحدة، تُقدِم أكاديمية التعليم العالي العضوية إلى الزملاء الأكاديميين من خلال مسار تقييم الحوارات. هنا، يُقدِّم المرشح دليلاً يفي بمعايير معينة من الخبرة التدريسية باستخدام حقيبة ماهارا الإلكترونية Mahara e-portfolio. تم تطوير هذا بالاشتراك مع مرشد معين يجتمع لتسهيل تطوير هذه الحقيبة الإلكترونية، ثم يتم توفير الحقيبة للمُقيّم الذي يسأل المرشح عن الأدلة.

وبالتالي، لن يؤثر التطوير الإلكتروني على محتوى هذه التدخلات المساعدة فحسب، بل سيؤثر أيضاً على طريقة التسليم. سيقدم هذا، كما اقترحنا، تحديات وصعوبات للمرشدين والموجهين، ولكنه يفتح أيضاً مجالاً آخر من إمكانيات هذا المجال.

نشاط:

ضَع في اعتبارك التوجيه والإرشاد الخاص بك، وكتابة نقاط الاتصال المختلفة التي لديك مع العملاء. ما هى أدوات الإنترنت التى تستخدمها عند ممارسة التوجيه أو الإرشاد؟ ناقش مع العملاء كيف يرون التوافق الافتراضي عبر الإنترنت مع علاقة التوجيه الخاصة بك، وذلك باستخدام سلسلة التطوير الإلكتروني. كيف يرى عملاء مختلفون طريقة العمل هذه؟ ما القيمة التي قد تضيفها هذه الآليات؟

أسئلة:

- إذا وافقنا على أن التوجيه والإرشاد سيستخدمان بشكل متزايد التطوير الإلكتروني إلى حد ما أو غير ذلك، فما تأثير ذلك على الاجتماعات المباشرة؟

- ما المزيج الأمثل لنشاط التطوير المباشر (وجهاً لوجه) ونشاط التطوير الإلكتروني، وإلى أي مدى هو مدفوع بالسياق؟

- إذا اعترفنا بأن الموجهين والمرشدين يجرون اتصالات مع مَن يوجهونهم أو يرشدونهم خارج الاجتماعات المباشرة، فما الآثار المترتبة على ذلك بالنسبة للتقييم التنظيمي لكفاءة هذه البرامج؟

قراءات إضافية:

للحصول على بيانات حديثة عن التوجيه الافتراضي، انظر إلى:

J. Bishop's (2016)'Enhancing the performance of human resources through e-mentoring: the role of an adaptive hypermedia systemcalled AVEUGLE', at http: //scholarspress. us/journals/IMR/pdf/IMR-1-2016/IMR-v12n1art2. pdf

للاطلاع على مدخل دراسة الحالة، انظر:

Clutterbuck, D. and Hussain, Z. (2010) Virtual Coach, Virtual .Mentor. Charlotte, NC: Information Age Publishing

11

نظرة عامة على الفصل الحادي عشر

يبحث هذا الفصل في بعض القضايا التي أُثيرت عند تقديم التوجيه أو الإرشاد في المنظمات، حيث إنَّها مبنية على المناقشات العملية الواردة في الفصل الثالث، والتي تتناول خلق ثقافة التوجيه، وكذلك الاعتبارات النظرية حول القوة في المنظمات الواردة في الفصل السابع، بالإضافة إلى التركيز على القضايا "الموضوعية" بهدف التعلُّم، والواردة في الفصل السادس. كذلك نناقش ونركِّز من خلال هذه الدراسة على مفهوم "الأهداف" في نطاق التوجيه والإرشاد، وذلك من خلال إثارة ستة أسئلة أساسية لمناقشتها بعناية. كذلك نناقش الاعتقاد الذي يُشير إلى أن تحديد الأهداف يؤدي إلى الممارسات الجيدة ليس فقط في التوجيه ولكن في الإرشاد أيضاً. نبحث في هذا الفصل الإمكانيات البديلة للأهداف ونُحدِّدها في بحثنا وكذلك نُقدِّم وجهات نظر أخرى تتعلق بالنتائج التي توصَّلنا إليها. وفي الأخير ننتقل إلى الآثار التنظيمية لهذه المشكلات، ونُبيِّن كيف تُبرِز هذه الأطروحات عدداً من الممارسات التنظيمية الرئيسية في استخدام التوجيه والإرشاد. أيضاً، هذا الفصل قائم على البحث.

الفصل الحادي عشر

افتراضات الهدف: مسألة العقلية في المنظمات

المقدمة:

إن الخطاب حول الأهداف له آثار عملية تتعلق بكيفية تأسيس علاقات التوجيه والإرشاد الفردية، ويعتبر هذا الخطاب أيضاً نافذةً تفتح المشهد على الكثير من الأسئلة التي نسعى لطرحها عن القضايا التنظيمية التي تُحيط بممارسة التوجيه والإرشاد.

هناك قاعدة راسخة قوية هي أن العمل من خلال أهداف محددة يعَدُّ من أسُس التوجيه الفعَّال. وتعتبر الأهداف جزءاً لا يتجزأ من نموذج عملية التوجيه "GROW" المكونة من أهداف، وواقع، وخيارات، وإرادة Goals, Reality, Options, Will (GROW). هذا النموذج ربما يكون أكثر نموذج معروف على نطاق واسع في التوجيه. إنه يُقدِّم جلسة التوجيه بناءً على ترسيخ هدف معين. هذه الممارسة مُرسَّخة بشكل أقل في دراسات الإرشاد. ويشير بحثنا إلى أن الأهداف ليست بالضرورة هي الشغل الشاغل للجميع، وأن الذين لا يشتركون في الخطاب السائد للأهداف يظلُّ لديهم حسٌّ بالاتجاه والغرض من عملهم وحياتهم.

ناقشنا في الفصل السابع قضية القوة، وفي هذا الفصل أيضاً سنُناقش أن الخطاب حول الأهداف يعتبر قضية قوة تثير بعض الأسئلة المهمة حول الطريقة التي يتفاعل ويتواصل بها الأشخاص في المنظمات. يقول جارفي وألريد Garvey and Alred (2001: 523)):

الإرشاد هو نشاط يتناول مجموعة من الأهداف قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل، ويهتم في الأساس بالغايات وكذلك الوسائل. لذلك، فإن الإرشاد يجد صعوبةً كبيرة في البيئة غير المستقرة.

ربما يتم تركيزه فقط على الأهداف قصيرة المدى أو يختفي أو تحل محله صداقات بين أشخاص يتشاركون في مصير شائع مشترك (Rigsby et al. , 1998). ربما ينزلق الإرشاد إلى " جانب الظل" (Egan, 1993) بحيث من المحتمل أن يكون مُدمراً أو ذا قيمة مضافة.

وبناءً على فلسفة كانتيان (Kantian)، فإن الاقتباس السابق يؤكد على السياق الاجتماعي كمؤثر على أشكال الإرشاد، ويُسلِّط الضوءَ على مشكلة مرتبطة بالأهداف قصيرة الأجل، وهي سلوك "الظل الجانبي" (Egan, 1993). وطبقاً لكلام إيغان (Egan)، فإن "الظل الجانبي" هو ما يحدث بشكل غير رسمي في المنظمة. إنه يتعلق بالمحادثات والأفعال خلف المشهد، وبعيداً عما تتم إدارته. لقد ذكرنا الخطاب السائد عن الانضباط والامتثال في الفصول السادس والسابع والثامن، وإحدى عواقب ذلك هي "الظل الجانبي" الذي يؤثر على أجندات التوجيه والإرشاد، وعلى التواطؤ والعفوية والأصالة في الحياة التنظيمية، وهذا هو أساس هذا الفصل.

المنهجية:

النقاش السابق يُولِّد لنا الأسئلةَ التنظيميةَ التالية:

- مَن الذي يُملي الأجندات؟

- مَن هم أصحاب المصالح الذين تخدمهم الأهداف؟

- لمَن النموذج الواقعي الذي يتم تمييزه؟

- كيف يمكن قياس الأثر؟

- كيف يمكن تركيز فائدة التوجيه والإرشاد؟

- كيف يمكن السيطرة على التواطؤ؟

سنتناول هذه الأسئلة من منظور الأهداف، وسنبدأ بالتفكير في الأهداف المتعلقة بالتوجيه والإرشاد عن طريق البناء على بيانات ميدانية تمَّ جمعها عن طريق الاستبيان، وعن طريق أربع مجموعات مناقشة مع أكثر من 50 مُوجِّهاً ومُرشِداً. سنتناول بعد ذلك الآثارَ المترتبة لهذا المنظور على الأسئلة المذكورة أعلاه.

الأهداف:

معظم الهيئات التدريبية والتعليمية المشاركة في تطوير التوجيه والإرشاد شجَّعت طلابها على مساعدة المتدربين على وضع أهداف (الفصل 2: Megginson and Clutterbuck, 2005a)، وقد أكدنا على أهمية أن يكون في برامج التوجيه هدف تنظيمي (الفصل 4: and Megginson 2005b Clutterbuck). لقد اتبعنا قادة الفكر، مثل: داوني (1999) Downey، وويتمور، (2002) Whitmore، وبيرغ وزابو (2005) Berg and Szabó، وغرانت (a2006) Grant. كان كلٌّ من غرانت وويتمور (Grant and Whitmore) مُحدَّدَينِ، في حين أشار الآخرون على الأقل إلى أن تحديد الأهداف هو جوهر التوجيه. ربما أتت هذه النظرة إلى التطوير من أيديولوجية الإدارة بالأهداف التي دافع عنها دراكر (1995 Drucker) في الولايات المتحدة، وهمبل Humble (1971) في المملكة المتحدة. البعض يعتبر أن نظرة الأهداف تعدُّ وجهة نظر كئيبة، ومختزلة، وميكانيكية، وتفسد السلوك؛ على سبيل المثال: انظر كولكين Caulkin (2006)، وفرانسيس (2013) Francis. في الفصل السادس، وفي سياق التعلُّم، وضعنا حجة الهدف كمنظور تُحرِّكه الموضوعية، وعرضنا وجهة نظر بديلة موجودة في فكرة المحادثة غير الخطية.

وبالتفكير في ممارستنا الخاصة كموجهين ومرشدين، وفي البحوث التي طُبِّقت على التعلُّم المخطط والطارئ (Megginson, 1994, 1996)، فإننا نتساءل: ما إذا كانت أيديولوجية وضع الأهداف تعكس الممارسة الحية، وتُقدِّم القصة الكاملة للتعلُّم الحواري؟ الدراسات عن إدارة الجودة شيقة في هذا الجانب. أكد جونسون وبرومز (2000) Johnson and Bröms - مثلاً- على مخاوفنا المتعلقة بالأهداف على مستوى المنظمة. لقد جادلا بأن التحسين الخالي من الأهداف أدَّى إلى نمو وربح ثابت لمدة 20 سنة في شركة تويوتا Toyota، وأن التركيز على الأهداف المالية قاد مُصنِّعي السيارات الثلاثة الكبار في الولايات المتحدة إلى متاعب مستمرة.

وجهة نظر أخرى شيقة تأتي من دراسة تسلُّق الجبال والدروس التطبيقية التي نأخذها منها إلى الإدارة. ففي دراسة الباحث في مجال الأعمال كايس (2006) Kayes حول السعي وراء هدف مدمر: كارثة جبل إيفرست (Destructive Goal Pursuit: The Mount Everest Disaster)، قدَّم بيانات حول كيفية أن رحلة الاستكشاف العالية الارتفاع يمكن أن تكون استعارةً

لما يفعله بعض المديرين التنفيذيين في الشركات عندما يُولِّدون الاعتماد ويُبرِّرون المعاناة الحالية بوجود مخصصات مالية من أجل حالة مستقبلية مرغوبة. وفي وسائل الإعلام المعروفة هناك مقالات عن هاجس الحكومة البريطانية الخاص بوضع الأهداف وتحديد المستهدف منها، مع وجود التحذيرات من أن هذا السلوك سلوك تدميري (انظر على سبيل المثال: Caulkin, 2006; Francis, 2013).

يكشف البحث الدقيق في المجلات الأكاديمية ومجال الأعمال التي تناولت التوجيه والإرشاد عن وجود صورة مختلطة. يقول ميجنسون وكلاترباك(Megginson and Clutterbuck, 2005b: 1) على سبيل المثال، "إن الفاعلية تعتمد على امتلاك الموجه والمتعلم لفهم مشترك عن النجاح". الكثير من أبحاث التوجيه (على سبيل المثال: Parker-Wilkins, 2006) تعتبر أن الأهداف مضمونة، وتصف تحقيقها باستخدام مقاييس العائد على الاستثمار. هناك أبحاث أخرى تستخدم الأهداف لقياس تطوُّر المهارة. مثال على تطوُّر المهارة كمقياس هو دراسة قام بها سميثر وآخرون (Smither et al (2003. هذا العمل البحثي شيق أيضاً في أنه يُقدِّم موضوعاً جديداً وجدناه في استبياننا، وهو أن التوجيه يجعل الناس يعتادون على وضع الأهداف. وجد الباحثون أن الأشخاص الذين تمَّ توجيههم كان لديهم احتمال أكبر في أن يضعوا الأهداف، وهذا أدَّى إلى تحسُّن في تقييمهم للتغذية الراجعة بدرجة 360 درجة. بيَّن إيفرز وزملاؤه أيضاً Evers et al (2006) أن سلوك وضع الأهداف يعتبر أحد مخرجات التوجيه. لذلك، فإن هذه المصادر تُبيِّن أن التوجيه في حد ذاته يُعوِّد المتدرب على وضع الأهداف.

مع ذلك، فإن هناك مصادر (على سبيل المثال: Ibarra and Lineback, 2005) تقول إن الأهداف ليست محور التحوُّل، لكن التركيز القوي على قضية ما هو الذي يصنع الفرق. إذا أخذنا هذا الجدل خطوة أخرى للأمام، نجد أن هاردنغام (Hardingham 2005: 54) يقول: "ربما يكون المتدرب قد حقَّق كلَّ الأهداف الموضوعة في بداية العلاقة، ولكن كيف يمكن أن نتأكد من أن تلك الأهداف على المدى البعيد كانت هي الأهداف الصحيحة؟ "

قام سبريير وزملاؤه (Spreier et al. 2006,) بهجوم كامل على وضع الأهداف. لقد سلطوا الضوء على الاحتمالية التدميرية للمبالغين في الإنجاز، بطريقة تُذكِّرنا بكايس Kayes

(2006)، المشار إليه في وقت سابق. مع ذلك، فإنهم يرون التوجيه على أنه بديلٌ لوضع الأهداف بطريقة تتعارض مع الدراسات التي تدافع عن الأهداف.

أحد الانتقادات الرئيسية للأهداف في التوجيه يأتي من دراسة أوردونيز وزملائه (Ordóñez et al., 2009) الذين قدَّموا عشرة أسئلة لتقييم دور الأهداف في التوجيه:

1- هل الأهداف مُحدَّدة للغاية؟

2- هل الأهداف صعبة للغاية؟ (بالتحديد، هل العقوبات على الفشل عالية؟)

3- مَن الذي يضع الأهداف؟ (ما مدى مشاركة صاحب الهدف؟ ومَن يمتلكها؟)

4- هل المجال الزمني مناسب؟

5- كيف تؤثر الأهداف على المخاطرة؟ (ما شكل المستوى المقبول من المخاطرة؟)

6- كيف يمكن للأهداف تحفيز السلوك غير الأخلاقي؟

7- هل يمكن أن تكون الأهداف مُصمَّمة بشكل خاص وفقاً للقدرات والظروف الفردية، مع المحافظة على العدالة؟

8- كيف ستؤثر الأهداف على الثقافة التنظيمية؟ (هل ستكون الأهداف الجماعية أكثر فاعليةً من الأهداف الفردية؟)

9- هل الهدف يصبُّ في الدافع الحقيقي؟

10- ما نوع الأهداف (الخاصة بالأداء أو التعلُّم) الأنسب في هذا السياق؟

يتحدى ويسترن (Western, 2012: 186) وجهة النظر الخاصة بالأهداف في بحثه لما سمَّاه خطاب التوجيه الإداري، ويقول: "الأهداف والغايات هي "مجموعات الصدمة" shock troops للخطاب الإداري في التوجيه- إنها تُقسِّم التحديات إلى أحجام صغيرة، وتستخدم منهجية الحداثة في الإدارة، في حين تقترح التقدُّم من خلال عقلية خطية".

يجادل ويسترن Western (2012) أن هذا الخطاب السائد يضع المديرين والموجهين في علاقة محايدة من الناحية الأخلاقية مع الأهداف الموضوعة (انظر الفصل 14 للاطلاع على مناقشة نقدية حول الأخلاقيات في التوجيه والإرشاد)، ويُنظر إلى الأهداف نفسها على أنها أكثر طريقة فعَّالة لتحقيق الغايات. لذلك، فإن أسئلة أوردونيز وزملائه Ordóñez et al (2009). تتحدى هذه الافتراضات الخاصة بالحياد الأخلاقي والعقلاني.

قام ديفيد وآخرون David et al (2013) بجمع مجموعة من وجهات النظر النقدية عن طريق وضع الأهداف بأسلوب سمارت SMART المبسط، ولا تسعى وجهات النظر هذه إلى هدم ممارسة وضع الأهداف؛ ولكنها تسعى إلى تنقية هذه الممارسة لتخفيف الجانب المظلم من الهدف مع الاحتفاظ بالاتجاه والغرض الذي تُوفِّره الأهداف. هذا الرأي موجود أيضاً في دراسة هوي وسو تشان وورد (Hui, Sue-Chan and Wood, 2013) عن نمط التوجيه، حيث اعترفوا بأهمية التوجيه المباشر في تحقيق الغرض من التوجيه، وعلى الرغم من ذلك لم يتم التقليل من أهمية وجود الأهداف في التوجيه بشكل عام. هذا مرتبط أيضاً بدراسة بوزر وآخرين Bozer et al (2013) عن سمات المتدرب من أجل الاستدامة الفعَّالة للتوجيه. استخدمت هذه الدراسة تصميماً تجريبيًّا، وتضمَّنت 72 موجهاً و68 متدرباً، وشارك فيها أيضاً 29 موظفاً و28 مشرفاً. تلقَّت المجموعة التجريبية التوجيه، بينما لم تتلقَ المجموعة الضابطة توجيهاً. جميع المشاركين أُعطوا استبياناً قبليًّا وبعديًّا. على العكس من بعض الأبحاث التي ناقشناها أعلاه، فإن نتائج هذه الدراسة بيَّنت أن المتدربين الذين كان لديهم هدف تعلُّم، والذين حصلوا على تغذية راجعة ذكروا أنهم حقَّقوا أداءً أعلى في العمل نتيجة للتوجيه.

لذلك، لا يزال الجدلُ موجوداً في أدبيات التوجيه حول مميزات وعيوب الأهداف. إن الدفاع عن الأهداف في كُتُب التوجيه يعَدُّ أقوى من كتب التوجيه التي تركِّز على حلم مَن يتم توجيهه (Caruso, 1996). ننتقل الآن إلى ما اكتشفناه في استبياننا عن وجهات نظر الموجهين والمرشدين عن وضع الأهداف.

أسئلة تأملية:

- ما الدور الذي تلعبه الأهداف في ممارستك الخاصة بالتوجيه والإرشاد؟

- إلى أي مدى تجدها مفيدة؟

الجانب المظلم من الأهداف – البيانات:

عموماً، تبدو الأدبيات متناقضةً فيما يخصُّ الأهداف. استجابةً لذلك، قُمنا بجمع بيانات من أكثر من 50 مُوجِّهاً ومُرشِداً من ذوي الخبرة حول استخدامهم للأهداف. في البداية، استخدمنا استبياناً شبه منتظم، ثم أدرنا أربع مجموعات تركيز لبحث معنى البيانات. إننا نُقدِّم ملخصاً للموضوعات الأساسية وأمثلة من اقتباس حرفي من كلام المشاركين (كُتبت بخط مائل) فيما يلي، ونذكر أن المشاركين قدَّموا تعليقات إيجابية وسلبية عن الأهداف. إننا نُركِّز على تحفُّظ المشاركين في محاولة لإصلاح الافتراض واسع الانتشار بأن الأهداف جيدة بشكل لا لَبْس فيه.

الموضوعات:

قضايا المنظمة:

السعي لخدمة أهداف المنظمة على حساب أهداف العميل:

- الأهداف تتحدد بواسطة أصحاب المصلحة الأقوى، مثل المتدرب والمدير والقائد. وهي لا تعكس بالضرورة اهتمامات الأشخاص في النظام الأوسع (مثل موظفي الصفوف الأمامية) الذين يتأثرون بقرارات المتدرب.

- الأهداف الشخصية والتي يتضح أنها تتناسب مع المنظمة بشكل غير مقصود.

- وضع الأهداف يمكن أن يكون مُدمراً لعملية التوجيه، لكن الشركات تحتاج إلى أهداف لكي تستثمر في التوجيه. وهذا غموض يجب على الموجهين التعامل معه في عملية التعاقد.

اكتساب الالتزام التنظيمي غالباً ما يتطلب أهدافاً جذَّابة لصنَّاع القرار الوضعيين. إننا نعتقد أن الصراع في الأهداف بين الرُّعاة والموجه والعميل تُقلِّل الدافعية وتخلق الارتباك.

وضع الأهداف كعملية روتينية من دون التفكير فيها:

لا تتوافق مع تدريبي (التوجيهي)، لكنها تتوافق مع تدريبي غير التوجيهي، وهذا له معنى كبير بالنسبة لي.

قضايا متأصلة في العمليات المنظمة:

لا تعكس الطبيعة المتغيرة للحياة وتعقيد العمل:

الأهداف تحفز على العمل. هناك مواقف يكون فيها" الاسترخاء" أو "عدم الاهتمام" مهماً. بدون وضع أهداف/ إجراءات كقضية أساسية تتطلب المزيدَ من الاهتمام.

في بعض الحالات لا يستجيب العملاء لربطهم بهدف معين:

في هذا الموقف أُصيغَ الهدف بطريقة أكثر قبولاً لهم، وأُعطيهم الحرية في القيام باتخاذ إجراءات أو لا. خبرتي هي أنهم يتجاوزون في أدائهم هذه "الأهداف".

الخلفية كمستشار علاقات ومُيسِّر للتعلُّم بالعمل:

أعتقد أنه من المفيد للغاية أن نبدأ من نقطة ارتباك، حيث يكون فيها الهدف الوحيد هو توضيح ما يُسمَّى بالأهداف؛ وهو ما يجعلني واثقاً من أنه ليست هناك حاجة إلى وجود هدف دقيق للبدء منه.

إنه عالم غير معروف.

الأهداف ربما تُبعدنا عن الربط مع الفعل والرغبة والتركيز... إلخ.

الأهداف تُركِّز على ما نتصور أنه مهم على حساب ما هو شيق.

قضايا تخصُّ الموجه:

إرضاء حاجة الموجه إلى توهُّم السيطرة:

أعتقد أن الأهداف تعتبر جانباً من تفضيلاتي الشخصية للوضوح والسيطرة. هناك طُرق أخرى أخشى أنني لم أستكشفها.

هل أنا أتاجر بالأهداف؟

قضايا العميل:

ربما لا يكون العملاء مستعدين لوضع الأهداف:

ربما لا يكون المتدرب مُستعداً لوضع الأهداف، والمقاومة ربما تُبطِّئ العملية، والأمر يحتاج إلى استعداد ونُضج وثقة لوضع الأهداف.

إذا كنت أمرُّ بمرحلة انتقالية، فإنه لا يمكنني الالتزام.

الأهداف لا تنجح مع الأشخاص غير الموجودين في مكان إيجابي. إنها تُعزِّز عدم الارتياح.

كلما ضغطت على الأشخاص بشأن أهدافهم في التوجيه، أجدهم يعطونني شيئاً؛ لأنهم يشعرون أنهم مضطرون لتلبية توقعاتي بأنه ينبغي أن يكون لديهم هدف. أي شيء يقولونه في هذه المرحلة ليس هو ما يريدون العمل عليه.

من الممكن أيضاً إيجاد عملاء تخطوا وضع الأهداف (Megginson, 1994).

السطحية – العميل يتجنب القضايا الأعمق:

هل الأهداف تُمثِّل عُذراً لتجنُّب ما قد يكون مفيداً بشكل مؤلم؟

ربما يكون الهدف الوحيد هو فعل الشيء الأفضل للعميل في هذا الوقت. هذا ربما يتضمن أولاً وَضْع أهداف.

الأهداف ربما تحدُّ ما تتم تغطيته، وتمنع تطوُّر الشخص على نطاق واسع، أو تمنع من الدخول في قضايا عميقة وصعبة تتطلب تدخلاً دقيقاً بعد حوار طويل.

الآثار التنظيمية للأدبيات ونتائج بحثنا حول الأهداف:

القضايا التنظيمية التي نتناولها تتضمن:

- مَن الذي يُملي الأجندات؟

- اهتمامات مَن التي تخدمها الأهداف؟

- لمَن النموذج الواقعي الذي يتم تمييزه؟

- كيف يمكن قياس الأثر؟

- كيف يمكن تركيز فائدة التوجيه والإرشاد؟

- كيف يمكن السيطرة على التواطؤ؟

مثلما قدَّمنا أجندةً نتيجة النقاش هنا، فإننا نرى هذه الأسئلة على أنها أسئلة تأملية مفيدة للقُرَّاء لكي يفكروا فيها بأنفسهم.

مَن الذي يُملي الأجندات؟

في معظم المهام التي تتضمن مُوجِّهاً أو مُرشِداً خارجيًّا، هناك صاحب مصلحة في المنظمة: مُنظِّم البرنامج، أو الرئيس التنفيذي للموارد البشرية، أو عضو في الإدارة العليا لديه نظرة واضحة أو غير واضحة حول الغرض من التوجيه أو الإرشاد. هؤلاء ربما يقولون إن الهدف هو قيادة التغيير في المؤسسة، أو تطوير الأداء، أو توليد الإبداع لتحقيق الأهداف التنظيمية. بالرغم من التعبير عن وجهة النظر هذه، فإنها تُمثِّل قيداً على استقلالية المساعد ومَن تتم مساعدته. قد يتغلب كلٌّ من التوجيه والإرشاد على هذا القيد، لكنهما في هذا العمل بالذات يُوليان الاهتمامَ للقضايا التي يهتم بها المروِّج (انظر مناقشتنا لـ Dirsmith et al. , 1997، في الفصل 7). ملكية الأجندة ليست موضوعاً بسيطاً. بوضوح، فإن الكثيرين لديهم ادعاءات. ربما تكون الطريقة للتقدُّم للأمام هي طرح ومناقشة هذه الآراء المتعددة في العلاقة (بين فردين) (one - to - one)؛ بهدف الوصول إلى فهم أعمق، وخلق خيارات عمل أكثر، واتخاذ قرار أكثر اتساعاً.

اهتمامات مَن التي تخدمها الأهداف؟

لقد كنَّا مُندهشين في بحثنا من عدد المرات التي اعترف فيها الموجهون بأن الأهداف ساعدتهم في السيطرة على الغموض. إنهم لم يروا بالضرورة الأهداف على أنها تُساعد العميل، لكنها أعطت المُوجه فرصةً للحد من المناقشة في موضوعات مقبولة لأصحاب السُّلطة وفي قضايا يشعر الموجه أن لديه علماً بها. هذا يُعيد لنا سؤال الأجندات، ويطرح التحدي على الخطاب السائد الموجود في التوجيه والإرشاد بأن أجندة المتعلم هي الأهمُّ. ربما تخدم الأهداف تصوُّر الموجهين عن أدائهم. تناول بحث كولتاس وسالاس Coultas and Salas (2015) كيف يبني الموجهون

والمتدربون هوياتهم باستخدام نظريات معالجة المعلومات. إحدى النتائج الرئيسية في دراستهما أن الموجهين يُركِّزون على الأهداف التي يتم تحديدها بشكل كبير، في حين أن هناك - على ما يبدو - تفاعلاً أقلَّ مع عملية التوجيه والتزاماً أقلَّ بالأهداف المحدَّدة من قِبل المتدربين. لذلك، فبينما يرى الموجهون وضع الأهداف على أنه طريقة للتحكم في الأجندة، بيَّنت هذه الدراسة أنه إذا قيَّد الموجهون مشاركة المتدربين، فإن هذا يميل إلى العمل ضد تحقيق الموجهين للأهداف في أي قضية أو موضوع.

لِمَن النموذج الواقعي الذي يتم تمييزه؟

ممارسة وَضْع الأهداف ربما نجدها في الخطاب الذري Discourse of Atomism (لمزيد من المناقشة في هذا الموضوع، انظر الفصل 13 حول المعايير والكفاءات). نقصد بذلك أن الأهداف تساعد في تقسيم العالم إلى أجزاء يمكن إدارتها. خبرتنا هي أن الكثير من العملاء يتعاملون مع مواقف معقدة ككل، بدلاً من النظر إلى هذه المهارة أو تلك الكفاءة. يمكن تعويدهم على تغيير نظرتهم للتركيز على الكفاءات؛ لكن فقط على حساب تقويض تصوُّرهم للقضايا، وعلى حساب تهميش أهمية التوجيه أو الإرشاد لمخاوفهم الجوهرية.

دعت وظائف الموارد البشرية إلى استخدام نماذج الكفاءة؛ لأنها تُقدِّم لهم لغةً مشتركةً لإدارة عمليات الموارد البشرية؛ من التوظيف والاختيار إلى التقييم وإدارة الأداء، إلى الانضباط والوفرة. نموذج آخر للواقع هو الموجود في طريقة سمارت SMART لوضع الأهداف، التي تقول إنه إذا كان لدى الناس هدف غير غامض فإنهم بلا شك سيعملون لتحقيقه. في مستوى أعمق نجد افتراضاً لا جدالَ فيه بأن النمو شيء جيد (خاصة النمو الاقتصادي)، وأن الوضع الحالي غير مقبول ويجب تحسينه. هذه النظرة لدى الأحزاب السياسية الثلاثة الرئيسية في المملكة المتحدة وجميع الشركات الخاصة والعامة. من ناحية الثقافة الشائعة، فإن جداول برامج التلفاز مليئة ببرامج الواقع التي يكون فيها وضع الأهداف صريحاً، وجزءاً جوهريًّا من العملية. برامج التلفاز البريطاني، مثل: التصاميم الكبيرة وسُلَّم الممتلكات (Grand Designs and Property Ladder) تدمج تطوير الملكية مع التطوير الذاتي. هناك الكثير من الحديث عن تحقيق الحلم، وإنشاء البيت المثالي. الافتراض الكامن هو أن هناك حالة مرغوبة أو مثالية يمكن الوصول إليها عن طريق التخطيط الجيد للمشروع والعمل الجاد.

لذلك، فإن المهارات الجزئية في نماذج الكفاءة، والتحديد والامتثال في طريقة سمارت SMART لوضع الأهداف، والتوجُّه نحو النمو وتحقيق الحُلم في برامج التلفاز؛ كلها تعتبر نماذج جزئية لواقع مُسلَّم به. في محادثات التوجيه والإرشاد، كل هذه الافتراضات يمكن تدارُسها بشكل مفيد بحيث يستطيع كلا الطرفين القيام باختيارات واعية عما يريدان أن يحققا أو ما يريدان أن يكونا.

كيف يمكن قياس الأثر؟

كما ناقشنا في الفصل الرابع، يميل التقييم إلى التركيز على العائد على الاستثمار أو على تطوير كفاءات محددة وموحدة. يمكن وصف هذين المقياسين بأنهما يتبعان المنهج التعددي وليس الفردي، نقصد بذلك أن هذين المقياسين قد وُضِعَا على نفس المنوال للجميع بدلًا من أن يُصاغَا لصالح كل فرد في سياق فهمه لحالته الفردية. مثل العلاقة بين فردين (one - to - one)، يبدو أن التوجيه والإرشاد مناسبان تماماً مع المقاييس الفردية، لكن غالباً يتم إخضاعهما لقياس متعدد بواسطة أطراف أخرى تأمل التحكم فيما تتم مناقشته بشكل شرعي في خصوصية تطوير ثنائي. إن مفهوم المحادثات غير الخطية - الذي تمَّت مناقشته في الفصل السادس - مناسب هنا. بالتسارع أحياناً في خط مستقيم نحو هدف معين، فإننا قد نفقد ثراء التعلُّم الذي يأتي من الرحلة نفسها.

كيف يمكن تركيز فائدة التوجيه والإرشاد؟

تسيطر الأهداف على القطاع العام في المملكة المتحدة، وتتحول إلى هوس بالأهداف وخُطط العمل وإدارة أو قياس الأداء (مثلاً: Caulkin, 2006). إنها تُعزّز الأفعال التي تبدو منتجة لكنها غالباً ما تفشل في تحقيق نتيجة لها معنى. أيضاً، يمكن أن تكون شكلاً خارجيًّا، غالباً ما تكون بديلاً عن الشيء المقصود منها أن تكون جزءاً منه (على سبيل المثال، فكرة مدروسة جيداً من خلال هدف يلتزم به المرء). حالات أخرى من ذلك هي السياسات التنظيمية أو حالة البيانات (في البيئة، التنوع، إلخ) التي يصبح إنتاجها غاية في حد ذاتها وبديلاً عن جَعْل الالتزام بالاستدامة أو المساواة في المنظمة جزءاً لا يتجزأ من العمل. إن مفهوم المدير العقلاني أو النفعي (pragmatic) في فصل 3، الذي يُهيمن على الحياة التجارية الحديثة - يبدو متفقاً مع السمات والسلوكيات المحددة الموضَّحة في الفصول 3 و6 و8، والتي تبدو ضرورية للأداء العالي في اقتصاد المعرفة، وهي:

- التكيُّف مع التغيير بسرعة.

- كُن مبدعاً ومبتكراً.

- كُن مرناً.

- تعلَّم بسرعة، وطبِّق معرفتك في حالات مختلفة.

- الحفاظ على صحة عقلية وبدنية جيدة.

- العمل بشكل تعاوني.

- امتلك شخصيات قوية وثابتة (Kessels, 1995).

- أن تكون قادراً على التعامل مع التعقيد (Garvey and Alred, 2001).

يبدو أن نشاط التوجيه والإرشاد لديه القدرة على تقديم مساهمة مفيد إلى هذه القدرات، لكن هذا سيتطلب تحولاً من المنظور العقلاني النفعي إلى منظور أكثر شمولية وتعقيداً لبيئة العمل.

كيف يمكن السيطرة على التواطؤ؟

هل يمكن استخدام الأهداف لكبت الاندفاعات غير المريحة وغير الواعية؟ مثال على ذلك العميد في قصة البرج The Spire التي كتبها ويليام غولدنغ (1964) William Golding، الذي قرَّر بناء الكاتدرائية مع برج ضخم حتى لو كانت الأساسات غير آمنة. يتضح من الرواية أن البرج هو رمز لشغف غير مقبول بالنسبة لابنة البنَّاء. من ناحية الأهداف، فهذا يُمثِّل استخدام الانشغال الخارجي إلهاءً عن المادة اللاشعورية الصعبة. إن الموجهين والمرشدين وعملاءهم يمكنهم الانهماك في وضع الأهداف على حساب التعمُّق في القضايا الأصعب. هذا الميل يُعزِّزه السياق التنظيمي الذي يعتبر تحقيق الهدف هو أهم شيء. بالرغم من أن الهدف ربما يُعزِّز النشاط، فإنه ربما يُشوه السلوك. إذا وضع ضابط شرطة هدفاً بالقبض على عدد معين من الأفراد في الشهر، فإن هناك أكثر من طريقة لتحقيق هذا الهدف! إننا لسنا مع الأهداف أو ضدها؛ لكن الأهداف ينبغي أن يتم تقييمها بأمانة، وبمعرفة كاملة عن التعقيدات الموجودة. التركيز على الأهداف فقط بدون التفكير في الاتجاهات والسلوكيات المطلوبة لتحقيقها يتسبب ببساطة في تواطؤ سلبي وتشوه.

التوجيه والإرشاد يوفِّران فرصاً حقيقية للفهم العميق للاتجاهات والسلوكيات، وهذا بدوره يُوفِّر نظرة عامة على:

- تحسُّن القرارات الأخلاقية.

- تغيير الاتجاهات والسلوكيات.

- التعلُّم والتطوير التحويلي.

- تعزيز اختيار إستراتيجية مستنيرة.

- تحسين العلاقات وتقليل الصراع.

الصورة الكئيبة هي التواطؤ المستمر في الإدارة العقلانية النفعية غير الإنسانية.

الاستنتاجات:

تقترح الأدلة البحثية والأدبيات المذكورة أعلاه أن الأهداف تعتبر قضية عقلية في المنظمات. التوجيه والإرشاد من الظواهر المنتشرة في المنظمات المعاصرة. إنهما يخدمان أهدافَ المراقبة (انظر الفصل 7) والسيطرة الناعمة للموارد البشرية (, Jacques ; 1995, Legged 1996)، أو لديهما القدرة على التحرر. يُحذِّر جاك Jacques (1996) من الإيحاء بطريقة مبسطة، إذ إن العلاقات (بين فردين) يمكن أن تُحرِّر الفرد من عبودية التحكم التنظيمي والاجتماعي، مع ذلك فإن التوجيه والإرشاد يحملان في طياتهما إمكانية "التعبير عن الاحتمالات والآثار المختلفة الموجودة داخل هذه العلاقات" (xviii: 1996). تعتمد الطريقة التي يتم بها ذلك في أي سياق معين - جزئيًا - على كيفية تفاعل المشاركين في نشاط التوجيه والإرشاد، ومع أهداف ومقاصد الفعالية والأخلاقيات.

التوجُّه المستقبلي:

يبدو لنا أن المنظمات الكبيرة تمرُّ بمرحلة يكون فيه مركز المنظمة - والمتمثل في وظيفة الموارد البشرية - يتحكم في أجندة التوجيه. هذا الأمر يتم القيام به بشكل متزايد من خلال الاختيار الحذر والمركزي للموجهين التنفيذيين الذين يحترمون أجندة الشركة، ويساعدون العملاء على العمل

نحو تحقيقها. كذلك، فإن المنظمات أصبحت توظِّف المزيد من الموجهين الداخليين بدوام كامل، وهم بشكل مباشر في خدمة أجندة الشركة. من الصعب التنبؤ كم من الوقت سيستمر ذلك. إننا نرى توتراً بين تركيز فوائد السيطرة من جهة، وتحفيز مميزات التحرُّر والمسؤولية الشخصية من جهة أخرى.

نشاط:

قبل قراءة هذه الحالة، ضَع نفسَك في مكان مستشار التوجيه الخارجي. سوف تحتاج إلى عرض القضية على مجلس إدارة مشروع التوجيه حول كيفية معالجة الأهداف في التوجيه في المنظمة.

في إحدى المؤسسات التي درسناها، لم يكن هناك إجماعٌ على مكان الأهداف. كانت الأطراف المشاركة تحمل وجهات النظر التالية:

كان الرئيس التنفيذي داعماً للتوجيه والإرشاد، وكان يركز بشكل قوي على الأداء. بالنسبة له، كان من المهم تحديد الأهداف؛ لأنه بدونها لن تكون هناك طريقة لقياس أثر التوجيه والإرشاد.

رئيسة التعلُّم والتطوير وهي المصمِّمة الأساسية للبرنامج كانت تعتقد أن الأهداف ينبغي أن تُوضع بين الموجه الداخلي والمتدرب والمدير المباشر للمتدرب. كانت تعتبر أن الأهداف قد تتغير أثناء كل عمل توجيهي، وأن النتائج يمكن أن تُستكشف لتقييم البرنامج؛ لكن هذه الأهداف ربما لا تكون عن نفس الموضوعات مثل الأهداف التي وُضعت في النقاشات الأولية.

الموجهون الداخليون لديهم وجهات نظر مختلفة؛ بعضهم يُفضِّل وضع الأهداف في البداية والعمل عليها حتى تتحقق أو تُترك، والبعض الآخر يريد مرونةً أكثر لكنَّهم مدركون لأجندة المديرين التنفيذيين للمتدربين. معظمهم أرادوا أن تكون الأهداف تعليمية وتطويرية.

المديرون التنفيذيون كانوا يميلون إلى وجهة نظر أن التوجيه يمكن أن يتناول الأداء الضعيف، وأرادوا وضع أهداف للمتدرب.

أراد المتدربون في الغالب أن تكون أهدافهم خاصة، وألا تكون مملوكةً (أو حتى معروفة) من قِبل مديريهم التنفيذيين.

الطرف الآخر المعنيُّ هو المستشار الخارجي الذي يسعى إلى جلب خبرته وحكمته إلى الموقف، لكنه يريد أيضاً أن يستخدم الفهم الذي حصل عليه من قراءة هذا الفصل لكي ينسج مساراً من خلال تعقيدات الموقف.

- ما موقفك من تحديد الأهداف في هذا السياق؟

أسئلة:

-كيف ستتعامل مع هذا الأمر إذا كنتَ في هذا الموقع؟

- ما موقع الأهداف في التوجيه والإرشاد، ومصالح مَن تخدم؟

- ما الافتراضات الكامنة في التوجيه، والتي تؤثر على النموذج الواقعي الذي يتم تمييزه أو تفضيله؟

- كيف يمكن التعرف على التواطؤ في التوجيه والتعامل معه؟

قراءات إضافية:

للاطلاع على مراجعة شاملة للقضايا التي يتناولها هذا الفصل، اقرأ:

Clutterbuck, D. and Megginson, D. (2016) Beyond Goals: Effective .Strategies for Coaching and Mentoring. Oxon: Routledge

بشأن برامج الإرشاد الرسمية وأهمية تحديد الأهداف داخلها، هناك دراسة تجريبية مثيرة للاهتمام حول هذه القضايا، انظر:

Matarazzo, K. L. and Finkelstein, L. M. ‘s (2015) article ‘Formal mentorships: examining objective setting, event participation and experience’, Journal of Managerial Psychology, 30(6): 675-691.

الباب الثالث

قضايا معاصرة في التوجيه والإرشاد

12

نظرة عامة على الفصل الثاني عشر

نناقش في هذا الفصل القضيةَ المعقدة المتمثِّلة في الإشراف في التوجيه والإرشاد. على الرغم من حداثة هذه المصطلح نسبيًّا في التوجيه والإرشاد، إلا إنه حظي بمزيد من الاهتمام داخل المنظمات. من خلال هذا الفصل، سنستكشف أسباب الاهتمام المتزايد بالإشراف، بالإضافة إلى دراسة المناهج والوظائف والأدوار المختلفة التي يمكن للإشراف القيام بها. يرى البعض ضرورة إضفاء الطابع المهني على التوجيه والإرشاد؛ بسبب أهميتهما في المنظمات. كما يرى البعض أن الإشراف هو وسيلة للموجهين ذوي الخبرة لتعزيز دخلهم وتوسيع أعمالهم ليصبحوا من " الموجهين المتميزين". وهناك حجة أخرى ترى أن هذه الاتحادات المهنية تستخدم قضية الإشراف لتمكينها والسيطرة على أعضائها، حيث تنظر هذه الجمعيات إلى الإشراف على أنه قوة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن القول إن الإشراف هو إنشاء علم النفس العلاجي، وبالتالي يُصبح امتداداً لخطاب خبراء علم النفس (Western, 2012). وعلى الجانب الآخر، يرى آخرون أن دعم أصحاب العمل والاهتمام بمسائل مراقبة الجودة والكفاءة من الأمور المهمة لأي منظمة. كما يعتبر تدريب أو تطوير المُوجِّهين والمُرشِدين من العوامل المهمة في أنشطة الإشراف. إذاً، القضية الرئيسية هنا، كما يتساءل جيب وهيل Gibb and Hill (2006)، ما أسلوب الانضباط الذي نعتمد عليه لتعليم المُوجِّهين والمُرشِدين؟ فمن خلال هذا التساؤل، يقترح جيب وهيل (2006) التالي:

إن فهم طبيعة بناء المعرفة يمكن أن يساعد في نقلنا إلى ما هو أبعد من التنافس بين النماذج الإرشادية المفضلة لوضع النظرية والعمل في إطار تكاملي وشامل للممارسات التأملية. كذلك يمكن أن يساعد هذا الفهم في توجيه كلٍّ من المعلمين والمتعلمين، والكُتَّاب والمعلقين بعيداً عن الانتقاد أو تصيُّد الأخطاء. كذلك يمكن أن يساعد هذا الفهم في عقد المناقشات التي يمكن فيها تناول القضايا

والمسائل الحاسمة والتجريبية على حد سواء؛ وذلك بهدف خلق مجتمع أكثر إيجابيةً وتفاعلًا (2006: 53).

يهتم هذا الفصل أيضاً بإلقاء نظرة نقدية على بعض الحجج المتعلقة بهذا الصدد.

الفصل الثاني عشر

الإشراف

المقدمة:

بناءً على مناقشتنا حول مفهوم القوة الموجودة في الفصل السابع، يمكننا تحديد الخطاب المسيطر الذي بدأ يظهر حول التوجيه والإرشاد الإشرافي. لقد كان أحد العوامل المُحرّكة للإشراف هو المهنية العامة للصناعة (لمراجعة ذلك: انظر الفصل الخامس عشر). وتتوقع منظمات مثل مجلس الإرشاد والتوجيه الأوروبي the European Mentoring and Coaching (EMC) Council والاتحاد الدولي للتوجيه International Coach Federation (ICF) أن يشارك أعضاؤها في الإشراف في الوقت الحالي.

فيما يتعلق بهذا الجانب، هناك خطاب - غالباً ما يأتي من عضوية المحترفين بالهيئات - عن المزيد من ضغوط العملاء الأفراد والشركات الذين يدفعون للموجهين المرشدين لضمان الجودة. فالإشراف لديه القدرة على تقديم طريقة يمكن للعملاء من خلالها أن يكونوا أكثر ثقةً في أنهم يتعاملون مع محترف مؤهل، وربما يتم طمأنتهم بأن هناك مهنيًّا آخر يراقب عملهم.

المنهجية:

أولًا، نناقش عمل بيرغلاس وبلكيرت Berglas and Bluckert مع طرح السؤال التالي: هل يجب أن يكون المرشد أو الموجه "مُفكِّراً نفسيًّا "أو "مدرباً نفسيًّا"؟ ثم ندرس نموذجين للإشراف؛ أحدهما مأخوذ من أدبيات التوجيه، والآخر من أدبيات الإرشاد، وننظر بشكل ناقد في

تطبيقهما في الممارسة العملية. وأخيراً، نختتم بعرض رأينا في الإشراف، وحجتنا حول نموذج التطوير المستمر.

تطوير المُوجِّهين والمُرشِدين – القضايا الرئيسية:

تثير الأدبيات المتعلقة بالتوجيه على وجه التحديد أهمية ما يشير إليه لي Lee (2003) بـ "العقلية النفسية". يصف بلوكيرتBluckert 2006: 87 هذا بأنه "قدرة الناس على التفكير في أنفسهم، والبعض الآخر، والعلاقة بينهما"، ويقترح فهم ووعي العمليات النفسية للقيام بذلك. ويكمن الجدل وراء هذا الجانب في النقاش الدائر في مجال التوجيه أو الإرشاد: هل يجب أن تكون طبيباً نفسيًّا مدرباً، أو مستشاراً، أو معالجاً نفسيًّا لكي تكون فعَّالاً وآمناً كموجه أو مرشد؟ يبدو أن هذا النقاش حاسمٌ بالنسبة لهذا المجال بأكمله؛ لأنه يُحدِّد نهج ومحتوى تدريب الموجهين والمرشدين.

يدافع بيرغلاس Berglas (2002) عن أن التوجيه، على وجه الخصوص، شيء يجب أن يتم فقط بواسطة المعالجين المدربين. ومع ذلك، لا يبدو موقفه واضحاً جداً، كما يوضح الاقتباس أدناه:

إن شكوكي حول التوجيه التنفيذي ليست دعوةً واضحة للعلاج النفسي والتحليل النفسي. التحليل النفسي، على وجه الخصوص، لا يناسب الجميع ولن يناسبهم. كما أن الأمر لا يتعلق بقادة الشركات لضمان تعامُل جميع الموظفين مع مشاكلهم الشخصية. إن هدفي، بصفتي شخصاً حائزاً على درجة الدكتوراه في علم النفس بالإضافة إلى عملي موجهاً تنفيذيًّا، هو زيادة الوعي بالفرق بين مسؤول تنفيذي يعاني من مشكلة، ويمكن تدريبه على العمل بفاعلية؛ والمسؤولين التنفيذيين الذين يُعتبَرون مشكلة، ويمكن مساعدتهم على أفضل وجه عن طريق العلاج النفسي (2002: 89)

على الرغم من أن بيرغلاس Berglas موجه، إلا إنه لا يزال لديه شكوكٌ عميقة من أولئك الذين يوجهون دون فهم القضايا النفسية. على وجه الخصوص، حيث يجادل بأن هؤلاء الموجهين الذين لا يفهمون في علم النفس، يكون لديهم تركيز ضيق على القضايا السلوكية، ويجدون صعوبةً في التعرُّف على قيمة وجهات النظر الأخرى. في حين أن رأي بلوكيرت Bluckert (2006: 92) يعتبر أكثر قياساً، فإنه أيضاً مدافع قوي عن الموجه المدرب نفسيًّا، كما يقترح الاقتباس التالي:

في المستقبل القريب، أعتقدُ أننا سنشهد مزيداً من الاهتمام بالتطوير النفسي للموجه كاستجابة للوعي والقبول في المجال، إذ إن العقلية النفسية هي إحدى أهم الكفاءات الرئيسية في التوجيه التنفيذي.

في الواقع، من الصعب العثور على أي شخص في الأدبيات يتجاهل أهمية وضرورة أن يكون لدى الموجهين والمرشدين بعض الوعي بالعمليات النفسية، وهكذا فإن خطاب الخبراء النفسيين لدى وسترن (Western 2012) أصبح مهيمنًا، ويرى ريدلر (Ridler 2016) أن 64٪ من الذين شملهم الاستطلاع يعتقدون أن " المشرفين الذين يمارسون التوجيه يجب أن يمتلكوا مستوى عالياً من التدريب النفسي والتطوير" (ص 50). وبالتالي، فإن العبء يتحول إلى المشرفين لا الموجهين، وهو ما قد يكون دليلاً على تطوير "الموجه المتميز" المشار إليه سابقاً. ومع ذلك، يبدو أن الأسئلة الأساسية هي: ما مقدار ما يكفي؟ وما الذي ينبغي تقريره؟

نهج بلوكيرت Bluckert’ (2006) في التفكير النفسي كجزء من التوجيه هو إدراك أن جزءاً أساسياً من ذلك يمثِّل إدراك المرء لذاته ومشاعره بحيث يمكن توظيفه للمساعدة في تحفيز زيادة الوعي لدى العميل. ومن المثير للاهتمام أن هذا يرتبط ببحث جرانت (Grant 2007) في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتدريب على مهارات التوجيه. في هذه الدراسة، يدعي جرانت (2007: 258) أن مهارات التوجيه "ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالذكاء العاطفي"، حيث إنَّ "دورة التوجيه التي تركز على الأهداف، تتطلب من الأفراد أن يكونوا قادرين على تنظيم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم حتى يتمكنوا من تحقيق أهدافهم على أكمل وجه ". كانت دراسة جرانت (2007) مثيرةً للاهتمام أيضاً؛ لأنها ألقت بعضَ الضوء على تدريب الموجهين. ولقد قارن نتائج طريقتين للتدريب التوجيهي: واحدة أكثر من 13 أسبوعاً، والأخرى على مدى يومين مع استراحة لمدة ثلاثة أسابيع في الوسط. يلخِّص جرانت استنتاجاته أدناه:

تتمثل الآثار الرئيسية لهذه النتائج في أنه في حين أن البرامج القصيرة والمكثفة قد تعمل على تطوير مهارات التوجيه التي يركِّز عليها المشاركون، فإن المنظمات التي تسعى إلى تعميق تأثير برامج تدريب "المدير كموجه" وتطوير الذكاء العاطفي الأساسي للمشاركين، يجب أن تستخدم مدخل التعلم المتباعد spaced learning approach وعلى مدى عدة أسابيع (2007: 257).

يبدو أن تجربة التعلُّم الممتدة تساعد الموجهين على إجراء الاتصالات الضرورية مع أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم، ولكن أيضاً، هذا ممكن تحقيقه من خلال اتباع "عملية صارمة للتفكير والتساؤل والدعم المتبادل في سياق تعلُّم الكبار "(7Grant, 2007: 25) .

يبدو هذا متوافقاً مع استنتاجات بلوكيرت (2006) المستمدة من ممارساته الخاصة. يميِّز بلوكيرت بين التدريب النفسي والعقلية النفسية: "التدريب النفسي بالمعنى الأكاديمي لا يُولِّد بالضرورة عقلية نفسية؛ لأنه قد لا يلامس تطوُّر الوعي لدى الطالب" (2006: 92).

في حين أنه من الصعب المجادلة ضد الرأي القائل بأن الوعي بالعمليات النفسية والاستجابات الخاصة بها أمرٌ مهم، إلا أن التدريب النفسي - حتى ما هو عقلي في الطبيعة - لا يجب أن يكون الطريق الوحيد للوعي الذاتي. وكما تناولنا في الفصل الأول، فإن الوعي الذاتي، وفقاً لكاراسيولي Caracciol (1760)، يتحقق من خلال العملية التالية:

- الملاحظة، مما يؤدي إلى...

- التسامح، مما يؤدي إلى...

- التوبيخ، مما يؤدي إلى...

- التصحيح، مما يؤدي إلى...

- الصداقة، مما يؤدي إلى...

- الوعي.

بالعودة إلى الوقت الحالي، يقترح دو تويت Du Toit (2006: 53) "من أجل تطوير الوعي الذاتي، يجب أن يحصل الفرد على آراء صادقة". ويشير جارفي Garvey (2006) إلى أن الوعي الذاتي يتم تطويره من خلال استكشاف شامل لقصة الفرد.

يرتبط نهجنا الخاص بتطوير الموجه والمرشد بروابط عديدة وقوية مع بلوكيرت (2006) وغرانت (2006 أ)، ولكن ربما يكون له صلة أقوى مع نهج هوكينز وسميث (2006: 92).

بصفتنا موجهين ومرشدين، بالإضافة إلى كوننا محاضرين ذوي خبرة في التعليم العالي، تتلخص فلسفتنا في استخدام نموذج مكثَّف ومكيَّف إلى حد ما مع مبادئ هوكينز وسميث الأساسية (2006) على النحو التالي:

1- التركيز على الوعي الذاتي باستخدام عمليات التعلُّم التجريبي.

2- تعليم النظرية فقط عندما يبدأ التعلم التجريبي.

3- التعلُّم بشكل متكرر عن طريق زيادة وعي المتعلم باحتياجات التطوير، وإتاحة الفرصة لتطبيقها بسرعة.

4- استخدام التغذية المرتدة المكثفة في مجموعات صغيرة حيث يعمل المتعلمون مع بعضهم البعض كأقران.

5- تعليم المهارات الأساسية بطريقة تجعل المتعلمين ينبضون بالحياة: العروض التقديمية، والقصص التوضيحية، وتشجيع المتعلمين للحديث عن تجاربهم الشخصية.

6- القيام بمسرحية حقيقية باستخدام قضايا حقيقية للمتعلمين، وليس لعب الأدوار الذي يستخدم سيناريوهات لقضايا دراسة الحالة من الماضي.

7- الحصول على فترات طويلة من الممارسة "التي تخضع للإشراف"، والتي تنبع من التدريب الأولي الذي يقيم فيه المتعلمون روابطهم الخاصة بين الوعي الذاتي والمهارات، والنظرية وتجربتهم في الممارسة.

8- تحدي أنماط السلوك الحالية التي قد تكون غير مفيدة عند التوجيه والإرشاد.

9- امتلاك إيمان حقيقي بإمكانيات المتعلم وقدرته على التعلُّم، والاعتراف بأن قدرة المتعلم قد تتجاوز قدرة المعلم.

إن رؤيتنا لتطوُّر البالغين، مثل هوكينز وسميث (2006)، تدرك أن اتباع نموذج تعليمي غالباً ينطوي عليه خطر إبعاد الأشخاص ذوي الخبرة الذين يشعرون بأن تجربتهم مرفوضة. بالإضافة إلى ذلك، نرى أن هذا المدخل متوافق مع وجهة نظر بلوكيرت (2006) حول الفكر

النفسي. نحن لا نعتقد أن هذا المدخل هو حصري لأولئك الذين لديهم خلفية نفسية أو علاجية أو نفسية. الآن، وقد وضعنا بعضَ المبادئ والأفكار الأساسية حول التطوير، ننتقل إلى مسألة الإشراف.

ما هو الإشراف؟

وكما لاحظنا في الفصل الأول، يعتقد كاراسيولي (1760) أن المرشد بحاجة إلى "تشكيل القلب في نفس الوقت الذي يثري فيه العقل" (1760: vii)؛ مما يوحي بفهم الذكاء العاطفي. كما ربط الإرشاد مع شكل من أشكال العلاج قبل ظهور مثل هذه الأفكار في المجال العام بفترة طويلة، عندما قال: "الكآبة شائعة جدًّا، حيث لا يكون للشكوى الأكثر حضوراً أيٌّ تأثير على الرجل الذي يمتلك التأمل" (vs 35, 88). في إشارة مبكرة ومباشرة إلى الإشراف على الإرشاد، يعتقد كاراسيولي (1760) أن المرشد يحتاج إلى مرشد أكثر خبرة للعمل معه. ومع ذلك، وكما يشير بلوكيرت (2006)، على الرغم من أن الإشراف لديه تقليد قوي داخل المهن المساعدة (لمراجعة هذه الأدبيات، انظر Hawkins and Shohet, 2006)؛ فإنه لا يبرز حقيقة في أدبيات الإرشاد والتوجيه حتى بعد عام 2000.

تعريف هوكينز وسميث (2006: 147) للإشراف، بأنه:

العملية التي يمكن من خلالها أن يقوم الموجه/المرشد/المستشار، وبمساعدة المشرف الذي لا يتعامل مباشرة مع العميل، للمشاركة في العمل لفهم نظام العميل وطبيعة عملهم بهدف تطوير العمل بصورة أفضل.

من زاوية بحثه حول الإرشاد، يعتبر باريت الإشراف (Barrett (2002: 279 أنه "قائم على العمليات التي تحدث بين المرشد والمتدرب خلال التفاعل". من ناحية أخرى، يعتبر بلوكيرت (2006: 109) التوجيه الإشرافي أنه "الوقت والمكان للتفكير في عمل واحد؛ إما مع زميل من كبار الموظفين، أو في مجموعة يقودها، أو مع عدد من الزملاء في العمل"؛ بهدف المساعدة "في زيادة الإحساس بمهام العمل الصعبة والمعقدة، وكسب المزيد من الوضوح للمُضي قُدماً".

في حين أن هناك اختلافات من حيث التأكيد والتركيز بين هاتين الوظيفتين، يبدو أن هناك إجماعاً على أن الإشراف التوجيهي والإرشادي عملية تُركِّز بشكل أساسي على ممارسة المشرف

كمرشد وموجه.

طوَّر جراي وجاكسون Gray and Jackson (2011: 19–20) ما يشار إليه كنموذج تقني للإشراف، يجمع بين هذه الفروع المختلفة. ويقترحان أن الإشراف لديه الميزات التالية:

1- أنه "يتضمن تسهيل تطوير المرؤوس من حيث الثقة والتحفيز والمعرفة".

2- أنه "شائك ومترابط "، ويشمل الاهتمام بما يحدث بين المشرف والمرؤوسين (supervisee)، والعلاقة بين المشرف والعميل".

3- أن "تطوير المرؤوسين (supervisee) ليس بالضرورة يسير بمسار واحد "خطيًّا"، حيث يمكن أن يتقدم بسرعات مختلفة للعمليات والوظائف المتعددة، وقد يتراجع أيضاً.

4- التعليم هو جوهر العلاقة لكلٍّ من المشرف (supervisor) والمرؤوسين (supervisee).

5- أنه "يتأثر بالسياقين الاجتماعي والتنظيمي الذي يحدث فيهما".

هذه الميزات سوف تتكرر خلال مناقشتنا لكلٍّ من النموذجين ودراسة الحالة.

نُعرِّف الإشراف بأنه عملية يتم من خلالها مساعدة المرؤوس (الذي يمارس التوجيه والإرشاد) على تعزيز فَهْمه لممارسات التوجيه والإرشاد؛ وذلك بهدف تحسين ممارساته كنتيجة لذلك. ومع ذلك، فإننا نُثمِّن الحدس المتعلق باستعارة دي هان (2012) للإشراف على أنه عبارة عن شخصين خائفين إلى حد ما في غرفة، وليس لديهم أدنى فكرة عما سيحدث بعد ذلك!

أسئلة تأملية:

- ما الدور الذي يلعبه الإشراف في ممارستك الشخصية؟

- ما مدى أهمية سياق التوجيه / الإرشاد بالنسبة لك، في الإشراف؟

نموذج الإشراف لهوكينز وشوت Hawkins and Shohet 2006)):

إن نموذج هوكينز وشوت (2006، 2011) للإشراف قد يكون من أكثر نماذج الإشراف شيوعاً وانتشاراً. أيضاً، تم فحص هذا النموذج في دراسة في هوكينز وسميث (2006) (انظر الشكل 1-12). في هذا النموذج، والمعروف باسم " نموذج العيون السبع للإشراف "the seven-eyed model of supervision"، هناك سبعة مجالات عملية لمساعدة المشرف على التركيز، نلخصها أدناه:

1- المتدرب: المعروف باسم "العميل" في هذا النموذج. هنا، يساعد المشرف المرؤوسين في التركيز على العملاء والاهتمام بما يجلبونه. وكما أشار هوكينز وسميث (2006: 162)، فإنه من المستحيل تقريباً القيام بمراقبة الجودة على عميل بعينه إلى أن يدخل هذا العميل - مجازاً - إلى الغرفة.

2- التدخلات والإستراتيجيات المستخدمة من قِبل المرؤوس عندما يكون مع العميل، هنا يتم تشجيع المرؤوسين على التركيز على التدخلات التي قاموا بها مع العميل، من حيث الأدوات والتقنيات والنماذج والأطر، ويتم دعوتهم للنظر في خيارات أخرى.

3- العلاقة بين المرؤوس والعميل: في هذا الوضع، يتم تشجيع المرؤوسين على التفكير في علاقتهم ودعوتهم للنظر في سبب اختيار العميل للعمل معهم، وكيف يرون العلاقة معهم. هذا يبدأ في جلب مسائل الموازنة والتحول التي يمكن أن تلعبها في العلاقة. يقترح هوكينز وسميث أن التفاعل بين الوضعين 3 و4 مهمٌّ لهذا السبب. أيضاً، يجلب المشرف "العلاقة" كصاحب مصلحة آخر إلى المحادثة، مما يشجع المرؤوسين على الاهتمام بالديناميكية بينهم وبين العميل.

4- المرؤوس - في هذه "العين"، المشرف مطالب أن يفكر في مشاعره وقضاياه وكيف يؤثر العميل عليها. إن مفتاح هذه العملية هو التحوُّل المضاد للمرؤوس (انظر الفصل 7)، يلعب المشرف دوراً مهمًّا في مساعدة المرؤوسين على أن يصبحوا أكثر وعياً بالذات؛ وبالتالي يمكّنهم من اتخاذ خيارات حول كيفية الرد على العميل.

5- العلاقة بين المشرف والمرؤوس: يستخدم المشرف العلاقة الإشرافية نفسها كبيانات لإلقاء الضوء على كيفية ارتباط المرؤوس بالعميل؛ أحدهما بالآخر. على وجه الخصوص، يساعد

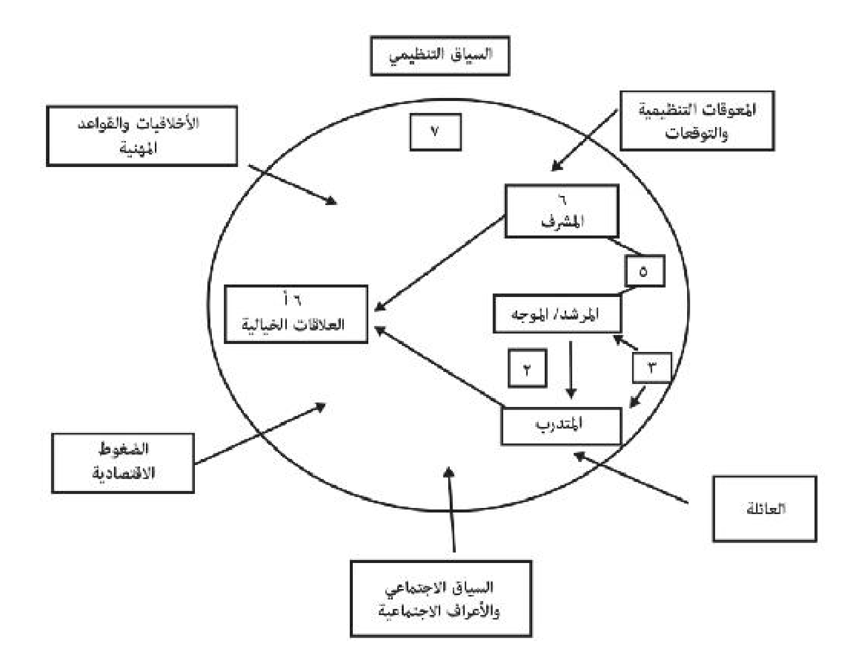
المشرف المرؤوس على التعرف على المعالجة المتوازية داخل العلاقات الإشرافية، والتي تعكس الديناميكية ضمن علاقات التوجيه /الإرشاد مع العميل.

6- المشرفون في هذا الوضع يستخدمون مشاعرهم وردودهم نحو المرؤوس كبيانات. عند القيام بذلك، يقدم المشرف (أ) تغذية راجعة إلى المرؤوسين على أساس ما يشعرون أنهم "يختارونه" من المرؤوس؛ وذلك لإعطاء منظور إضافي للمرؤوس ليقوم باستكشافه، و(ب) وضع نموذج للعملية التي من الممكن أن يقوم المرؤوس بتجريبها مع عملائه.

7- يشمل السياق الأعم الذي يحدث فيه العمل عوامل التأثير الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، وكذلك القواعد المهنية والأخلاقيات والمتطلبات التنظيمية والقيود والعلاقات مع المنظمات الأخرى المعنية. هنا، يقوم المشرف بمساعدة المرؤوس على الإقرار بأن هناك عدداً من السياقات وأصحاب المصالح الذين يجب أخذهم بعين الاعتبار.

يُوضِّح هذا النموذج أنه على الرغم من خبرة الموجه أو المرشد، إلا أن هناك حاجة لفرد آخر يراقب (أو بعيون سبع!) العوامل التي تؤثر على قدرة الموجه /المرشد على مساعدة الآخرين.

وعلى الرغم من ذلك، فإننا نرى أنه من المهم أيضاً أن يكون لدى المرشد أو الموجه أو المشرف بعض الفهم والوعي بالبنى التنظيمية والاجتماعية ذات الصلة من أجل وضع إطار هذه "العيون" بشكل مناسب.



شكل (1–12): الإشراف في السياق التنظيمي

دراسة الحالة (12–1):

معضلة المشرف:

كان المشرف يعمل مع إحدى المرؤوسات، باستخدام نموذج " العيون السبع". كانت المرؤوسة مُوجِّهة مستقلة ومُمارِسة لها خلفية في العمل الاجتماعي (العين "السابعة")، وكانت مرتاحة جدًّا لوصف العميلة (العين "الأولى") بسبب خبرتها التدريبية السابقة. كانت الصورة التي رسمتها عن العميلة صورة لشخصية تجد صعوبة في اتخاذ القرارات وتحمُّل مسؤولية اختياراتها الخاصة في حياتها وعملها. وبالفعل، أفادت المرؤوسة أن هذه العميلة قد تمَّ إحضارها إلى جلسة التوجيه من قِبل زوجها، وأنه أيضاً بقي حتى بداية الجلسة الأولى للتأكد من أنها بقيت في الجلسة. كانت العميلة في أول جلستين أو ثلاث جلسات من التدخل، تُظهر علامات على تطوير علاقة التبعية (العين "الثالثة") مع المرؤوسة. كانت في كثير من الأحيان تضغط على المرؤوسة للحصول على مشورتها، وتكون مترددة في الالتزام حتى بمناقشة خياراتها دون محاولة لتمييز ما تفكر فيه المرؤوسة. أثناء الإشراف، أعربت المرؤوسة عن نفاد صبرها مع العميلة حول هذا الموضوع؛ لأنها شعرت (المرؤوسة) أنها قضت الكثير من الوقت والجهد في التعاقد مع العميلة حول التوجيه ذاته. وشعرت أنه "يجب أن يكون الأمر واضحاً" للعميلة من حيث إنَّ التوجيه لم يكن يتعلق بتقديم المشورة وتطوير علاقة التبعية؛ بل هو مدخل أكثر عمقاً وأكثر استقلالية، حيث سيجد المتدرب صوته الداخلي (العين "الثانية"). ومع ذلك، كانت تجربتها مع العميلة عكس ذلك، حيث يبدو أن العميلة تُفضِّل صوت الموجهة على صوتها الداخلي.

عند هذا الجانب من الإشراف، أخذت الأحداث منحى مثيراً للاهتمام. لاحظت المرؤوسة أنها شعرت بالإحباط الشديد (العين "الرابعة")، وذهبت إلى مشرفها، وقالت: "أنا مشوشة حقًّا. ما رأيك فيما يجب أن أقوم به؟ في هذه المرحلة، واجه المشرف "معضلة". كان ما لاحظه (العين "السادسة") هو أن جزءاً منه أراد تقديم بعض النصائح للمرؤوسة لعلها تكون مفيدة. أراد جزء آخر منه تذكير المرؤوسة بأن محور العمل كان حولها وعملها، وليس حول طلب المشورة من المشرف. ومع ذلك، أدرك المشرف أن هذه الردود كانت بيانات يمكن استخدامها لمساعدة المرؤوسة في إرشادها. وبدلاً من تقديم النصيحة أو إعادة فرض العقد النفسي، اختار المشرف، بدلاً من ذلك،

استخدام العلاقة الإشرافية ذاتها (العين" الخامسة") لفحص العملية الموازية التي تحدث. قال المشرف للمرؤوسة: "ألاحظُ أن علاقتنا يمكن أن تتحرك في نفس اتجاه علاقاتك مع عميلتك".

أسئلة من الحالة:

1- كيف تعتقد أن المحادثة يمكن أن تتطور من هنا؟

2- كيف يمكن للمرؤوسة أن تستخدم هذه الملاحظة في ممارستها الخاصة؟

3- ماذا تلاحظ في دراسة الحالة هذه؟

نموذج ميريك وستوكس (2003) Merrick and Stokes:

تم اقتباس هذا الجزء من الفصل من مقالة كتبها ميريك وستوكس (2003). في هذه المقالة، يعتمدان على خبرتهما في تصميم وتطوير برامج الإرشاد لتقديم إطار عمل لتطوير المرشد. مثل إطار هوكينز وسميث (2006: 139)، هذا يربط احتياجات الإشراف مع مراحل تطورية مختلفة للمرشد. كتب هوكينز وشويت (2006) بشكل أساسي لأولئك الذين يعملون في المهن المساعدة، في حين كتب ميريك وستوكس (2003) من وجهة نظر ممارس الإرشاد، مع الأخذ في الاعتبار تصميم برنامج عام للجمهور.

فئات تطوير المرشد طبقاً لميريك وستوكس (2003)، تشتمل على:

- مرشد مبتدئ (novice mentor)

- مرشد ذي خبرة (developing mentor)

- مرشد تأملي (reflective mentor)

- مرشد انعكاسي (reflexive mentor)

ونحن نعتبر هذه فيما يتعلق بتطوير المرشد والآثار المترتبة على الإشراف.

المرشد المبتدئ Novice Mentor:

المرشد المبتدئ هو شخص قد يكون جديداً في الإرشاد، مع خبرة ضئيلة أو معدومة في الإرشاد العملي. هذا لا يعني أنه غير مُدرَّب أو غير ماهر، ولكن لديه خبرة قليلة نسبيًّا كمرشد للمشاركة في عملية إرشاد إنسانية ديناميكية. ربما يكون المرشدون المبتدئون قد تلقوا الإرشاد الذاتي أو استخدموا مهارات الإرشاد في عملهم، لكن ربما لم يفكروا في أنفسهم كمرشدين من قبلُ. ونتيجة لذلك، قد يكون لهؤلاء المُرشدين احتياجات تطورية مختلفة عن المرشدين الأكثر خبرة. على سبيل المثال، سيحتاجون إلى التعرُّف على بروتوكولات وأهداف الإرشاد داخل برنامجهم الخاص؛ ولذلك سوف يحتاجون إلى المساعدة والدعم في تحديد أو تنقيح نهجهم بحيث يكون متسقاً مع برامجهم. من الواضح أنهم سيحتاجون أيضاً إلى المساعدة في الوصول إلى مختلف النظريات والنماذج الحالية للإرشاد.

الآثار المترتبة على الإشراف:

في مرحلة الإرشاد المبتدئ، يحتاج المشرف إلى التأكد من أن الإرشاد يعمل بشكل متوافق مع أهداف البرنامج. هذا يشبه بشكل وثيق وظيفة الإدارة / المعيارية لهوكينز وشويت (2006).

هذه وظيفة لضمان الجودة أو التدقيق، ولها غرضان رئيسيان:

- للتحقُّق من قدرة المرشد كمرشد، على سبيل المثال، هل يستخدم المهارات الأساسية للقبول والتعاطف والانسجام مع المتدربين.

- لتُضفي على ما يسميه فيلثامFeltham (1995) " هالةَ المهنية"؛ من أجل ضمان مصداقية البرنامج لدى رُعاة المشروع.

في إطار البرامج التنظيمية، حيث قد يكون المشرفون أعضاءً في المنظمة، فإن هذا يتيح للمشرف فرصةَ التدخل لتجنُّب أي ضرر على المتدرب وكذلك على سمعة البرنامج. من المحتمل أن يكون هذا التدخل غير مباشر، من خلال مساعدة المرشد على تصحيح أو إصلاح أي ضرر يحدث. كما قد يكون الأمر مباشراً، حيث قد يحتاج المشرف إلى التدخل شخصيًّا، وهذا هو الوضع الذي يمكن فيه أن يختلط دور المشرف ومُنظِّم البرنامج. هذا الخلط يمكن أن يخلق صعوبات وتضاربَ مصالح (لمناقشة هذا، انظر: Egginson and Stokes, 2004)).

المرشد ذو الخبرة Developing Mentor:

من ناحية، يمكن لجميع المرشدين أن يتطوروا ويستمروا في التعلم. ومع ذلك، في هذا السياق، فإن المرشد ذا الخبرة لديه خبرة متراكمة في الإرشاد، ويفهم "القواعد" في سياقه الخاص. يمكن للمرشدين توظيف نموذج أو عملية إرشاد معروفة (على سبيل المثال: Kram, 1983)، والتي يمكنه استخدامها في إطار محادثة الإرشاد، وسيكون لديهم وعي ببعض المهارات والسلوكيات المطلوبة من قِبل مرشد فعَّال. ومع ذلك، فإن هذه المعرفة ومذكرة السلوك من الأشياء الأساسية، والمنطقة التي يتحرك فيها المرشد تعَدُّ محدودةً إلى حد ما، وتقتصر على مجموعة صغيرة من السلوكيات.

الآثار المترتبة على الإشراف:

في هذه المرحلة، يحتاج المرشد ذو الخبرة إلى تحديد طرق أخرى للإرشاد لتوسيع فعاليته كمرشد. قد يحتاج المشرف إلى بذل المزيد من الاهتمام لدعم المرشد في عملية تطويره، وفي التعرف على الديناميكيات داخل علاقة الإرشاد. هذا يشبه إلى حد كبير ما أشار إليه هوكينز وشويت (2006) بدور الإشراف التربوى والتأهيلي. سيحتاج المشرف إلى وضع نموذج لبعض السلوكيات المعنية لمساعدة المرشد على اكتساب هذه المهارات، وقد يقوم بالفعل بإرشاده على وجه التحديد في هذه المجالات حيثما كان ذلك مناسباً.

في هذه المرحلة، يُتطلَب من المشرف دعم المرشد لتحديد عملية إرشاد فعالة بالنسبة له. أيضاً، يحتاج المشرف إلى مساعدة المرشد لفهم الأطوار والمراحل المختلفة للعملية وتطبيق المهارات اللازمة.

إن الوعي بحدود العلاقة المهنية والمهارات المطلوبة أمرٌ مهم بشكل خاص بالنسبة للمرشد المؤهل. قد يكون المرشدون القادرون على المشاركة في برنامج شامل لتدريب المرشدين قد اكتسبوا الكثير من هذه المعرفة في البرنامج، ولكن ليس بالضرورة أن يكون لديهم وقت للممارسة. قد يكونون في حالة ممارسة مهاراتهم خلال علاقاتهم الواقعية في الإرشاد. بدلاً من ذلك، ربما، تلقوا الحد الأدنى من التدريب ليصبحوا مرشدين في البداية. يحتاج المشرف إلى الكشف عن هذه الاحتياجات التطورية مع المرؤوسين ومساعدتهم على تحديد طرق تحقيقها.

قد تكون الاجتماعات جزءاً من دورة لها اجتماعات محددة مسبقاً، ويقوم المشرف بالبحث عن مستوى من التطوير، والذي يمكن تسجيله رسميًّا.

المرشد التأملي Reflective Mentor:

المرشد التأملي هو الشخص الذي لديه قدر لا بأس بها من الخبرة كمرشد، وقد نجح في توسيع نطاق ذخيرته في المهارات إلى ما هو أبعد من المرشد ذي الخبرة.

ربما يكون المرشدون على دراية بمعظم الطرق المختلفة لنظرية الإرشاد والممارسة. وقد يكونون قد طوروا الوعي بالسياق وبهويتهم الخاصة كمرشدين داخل مجتمع الإرشاد. ولديهم الآن الخبرة في الإرشاد والإشراف على حد سواء، والتي تمكنهم من التفكير النقدي في ممارساتهم الخاصة لتطوير مهاراتهم وفهم أساليب الإرشاد المختلفة. وهم قد يستخلصون رؤى من المرشدين الآخرين ومشرفيهم والمهن المساعدة الأخرى.

قد تكون هذه العملية قد بدأت في مرحلة تطوير المرشد، ولكنها في هذه المرحلة تصبح مركزية. وهذه المرحلة تختلف عن مرحلة التطوير واكتساب الخبرة في أن المرشد التأملي سيحظى بفرصة للتفكير في بعض تجاربه كمرشد من خلال عدسته الإشرافية. ومن ثَمَّ، فإن المرشد التأملي هو الشخص الذي بدأ يتحمَّل بعضَ المسؤولية في التفكير وتطوير نفسه كمرشد. وقد يكون قد بدأ أيضاً في دمج الأفكار التي تمَّ تطويرها في إطار الإشراف وفي أماكن أخرى في ممارسات الإرشاد الخاصة به.

الآثار المترتبة على الإشراف:

أحد الجوانب المهمة للإشراف الفعال على المرشد التأملي هو أن المشرف يكون قادراً على إظهار التعاطف والتفكير الثاقب للمرشد. كتب كوكس Cox (2002: 141) ما يلي: "ما أريده من مشرفي هو الإصغاء الذكي، والتأمل ذو الخبرة، والنظرة الواقعية، والمواجهة المدركة والشعور بالدفء الشخصي والفكاهة "، هذه الوظيفة التطورية - كما ذكر هوكينز وشوت Hawkins and Shohet (2006) - هي مزيج من دور الدعم التربوي والتأهيلي. ومن خلال التفكير واكتشاف عمل المرؤوسين، يقوم المشرف بالتركيز على تطوير مهارات وقدرات المرشد الذي يقوم بدعمه. لذلك، هناك نوعان من التغييرات في التركيز هنا. أولاً، يركز المشرف أكثر على المتدرب

و"عمل" المرشد؛ في حين يُشجِّع في الوقت نفسه المرشد على البدء في إدراك كيف أن تجارب المرشد الخاصة (بما في ذلك كونه مستشاراً / مشرفاً) بدأت تؤثر في عملية الإرشاد. ثانياً، يقوم المشرف بدعم المرشد لتطوير قدراته الداخلية الخاصة والتأملية.

المرشد الانعكاسي Reflexive Mentor:

المرشد الانعكاسي هو شخص يتمتع بخبرة كبيرة كمرشد، والذي قد يكون مشرفاً مرشداً. لقد طوَّر المرشدون الانعكاسيون وعياً ذاتياً كافياً، بمساعدة مشرفهم، للتعبير بشكل ناقد عن ممارساتهم الخاصة وتحديد المجالات الخاصة بتطويرهم، بالإضافة إلى كونهم أكثر كفاءةً في اكتشاف واستخدام مشاعرهم الخاصة في محادثات الإرشاد خلال ممارسة الإرشاد. ومع ذلك، فهم فُطْن بما فيه الكفاية للاعتراف بأن هناك حاجة لمواصلة تطويرهم وفهم المخاطر التي تكمن في الرضا عن النفس واتباع نهج صارم. وبهذا المعنى، يحتاج المرشد الانعكاسي إلى الإشراف لضمان جودة مهاراته في المساعدة ومنع ظهور" البقع العمياء" (blind spots) أو الضرر الذي يحدث من خلال التدخلات المتغطرسة أو غير المبالية.

الآثار المترتبة على الإشراف:

في الإشراف الفعَّال للمرشد الانعكاسي، يحتاج المشرف أن يكون على كفاءة عالية، ويتسم بالمرونة ويمتلك خبرة في الإرشاد؛ لأن نطاق الإشراف المطلوب قد يتراوح بين الدعم البسيط عند حدوث مشكلة، كعملية "إرشاد مفاجئ"، إلى تبني موقف نقدي قوي من أجل تحدي المرؤوس المحتمل. ونتيجة لذلك، قد يختلف تواتر الإشراف حسب احتياجات المرؤسين. على سبيل المثال، يشير فيلتهامFeltham (1995) إلى أخصائي العلاج النفسي ذي الخبرة العالية، أرنولد لازاروس (Arnold Lazarus)، الذي لا يستخدم الإشراف المنتظم:

أنا ربما أطلب المساعدة أو التدخل من الآخرين بشكل رئيسي عندما أواجه تحديات أو عقبات أو عندما لا أشعر أنني فهمت. إذا كانت الأمور تسير بسلاسة، فلماذا تزعج نفسك، ولكن إذا كانت هناك بعض المشاكل التي تجعلك تشعر بالضياع أو بالحيرة، أو عندما تشعر بأنك بخير، ولكنك تستطيع أن تفعل ما هو أفضل، فلماذا لا تجذب انتباه شخص آخر، ومناقشة القضايا؟ (Dryden, 1991: 81).

أسئلة تأملية:

- إلى أي مدى ترى أن إطار العمل يتناسب مع مكانتك كموجه/ مرشد؟

- ما الذي تقوله حول احتياجاتك الخاصة كمرؤوس؟

المناقشة:

وكما ذكرنا أعلاه، تُقدِّم النماذج المقدَّمة نهجين مختلفين لفكرة الإشراف؛ نهج هوكينز وشوت Hawkins and Shohet (2006) والذي ترجع جذوره إلى نماذج العلاج النفسي والاستشاري، ويُقدِّم العملية الإشرافية على أنها عملية معقدة ومتطورة. أما نهج ميريك وستوكس Merrick and Stokes (2003) الذي اعتمد على التكرارات السابقة لنموذج لهوكينز وشويت، فقد سعى إلى تطوير الإشراف على أربعة نماذج للمرشدين، هذا بجانب تقديم الدعم اللازم لاحتياجات كلِّ مرحلة من مراحل التطور المختلفة. يعَدُّ نموذج هوكينز وشويت مفيداً بشكل خاص في إلقاء الضوء على عملية الإشراف للمشرف، حيث يُعطي إطاراً مفاهيميًّا لتوجيه الممارسة الإشرافية. نموذج ميريك وستوكس (2003) يذكرنا بنماذج القيادة الموقفية، قد يكون أكثر فائدةً للمرؤوس ولمُنظِّم البرنامج في فهم نوع الدعم المطلوب
(وفي الواقع، أي نوع من المشرفين)، وقد يكون مفيداً في بعض جوانب تطوير الموجه والمرشد.

في الواقع، لم نكشف بعدُ أيَّ عمق عن مدى ملاءمة مصطلح "الإشراف" في سياق المرشدين والموجهين. يعترف هوكينز وشويت (2006) بأن العديد من الخطابات تنوه بكلمة الإشراف؛ على سبيل المثال: العلاج النفسي والاستشاري، والتعليم، والعمل الاجتماعي والإدارة.

في بداية هذا الفصل، علقنا على ملاحظة بلوكيرت (2006) حول نُدرة الخطاب الإشرافي قبل عام 2000. يكاد يكون الأمر كما لو أن التوجيه والإرشاد اتجها نحو المهنية، جاء ذلك مع الحاجة إلى تحديد قنوات واضحة للتقدُّم وتطوير المرشدين والموجهين. علاوة على ذلك، في إطار هذه المهنة، يحتاج المرشدون والموجهون ذوو الخبرة إلى تمييز أنفسهم عن المرشدين والموجهين الأقل خبرة، وإيجاد دور لأنفسهم كأعضاء أعلى مقاماً في مثل هذه المهنة. لسوء الحظ، كان هذا يعني أن هناك نقصاً في الإطار وعدم وجود لغة لتحقيق ذلك؛ مما يترك فجوة في خطاب التوجيه والإرشاد. بدا الأمر مع بداية هذا العقد من الزمن كما لو أن هذه الفجوة في الخطاب قد تمَّ ملؤها من

قِبل الخطاب المعمول به بالفعل وممارسات العلاج النفسي والمشورة. ومع ذلك، مع الكتب التي تم تحريرها من قِبل باشكيروفا وآخرين Bachkirova et al (2011) وباسمور Passmore (2011) على الإشراف، بدأنا نرى خطاب التوجيه والموجهين قد تطور لملء هذا الفراغ. أيضاً، دي هان (2012) لفَتَ انتباهنا إلى دور المشرف كممرض (يقوم على رعاية المرؤوس)، وكمطور (العمل مع مشرف لتطوير إستراتيجيات وتقنيات جديدة)، وكحارس البوابة (gatekeeper) (للمساعدة في الحفاظ على المعايير المهنية والرموز الأخلاقية). ونحن نعتقد أن هذه الخطابات تُوفِّر وسيلة مفيدة للفهم والعمل مع المرشدين والموجهين وتطوُّرهم.

ومع ذلك، يجادل جارفي Garvey (2011) بأن جزءاً كبيراً من هذا الخطاب مُستمَدٌّ من بيان صدر في عام 2000 في مقال لموريس وتاربيلي (Morris and Tarpley) في فورتشن (Fortune)، حيث تم استخدام تعبير "براري الغرب للتوجيه" (Wild West of coaching). ثم تبع ذلك مقالٌ في مجلة هارفارد بيزنس ريفيو (Harvard Business Review) كتبه شيرمان وفاريس (Sherman and Freas) بعنوان "براري الغرب للتوجيه (Wild West of coaching)، نُشر عام 2004 لتعزيز هذا الرأي. ويجادل جارفي (2011) بأن هذا البيان كان القوة الدافعة وراء أجندة المهنية الكاملة (انظر أيضاً الفصل 15)، وأدى هذا إلى إنشاء قواعد القوة من قِبل التجمعات المهنية، ليس فقط لجمع الناس معاً، ولكن لإبعاد الناس "المتوحشين"! يمثِّل هذا في الواقع نقطةً خطيرة للغاية. هناك خطر، هناك خطر. عندما يصبح الخطاب مهيمناً داخل مجموعة اجتماعية، قد يتوقف أعضاؤه عن الطعن فيه أو التشكيك فيه، ويمكن أن يعمى هؤلاء الأعضاء عن الإدلاء بوجهات نظر بديلة. كتب الفيلسوف برتراند راسل Bertrand Russell (2009: 204)): "إن الأغبياء واثقون، والأذكياء يتشككون "، و"كل شيء غامض بالنسبة لهم، ولا يمكن إدراكه إلا عندما تحاول جعله محدداً ودقيقاً" (Russell, 1998: 38). يبدو أن خطاب المهنية يتجه نحو "جعله مساراً دقيقاً" بلا هوادة، ولا يتحمل تعقيدات التوجيه على وجه الخصوص.

هناك تفسيرٌ محتمل لهذا موجود في التفكير الاجتماعي. يجادل شرينج Shearing (2001) بأن العولمة جلبت لنا أيضاً "الإقطاع الجديد" "Neofeudalism" حيث يتم إسناد القوة إلى القلة، وتُمارس على الكثيرين. وتأتي القوة من تركُّز الثروة في أيدٍ قليلة. يجادل جارفي (2014) بأن هذا قد أوجد نموذج قيادة جديداً وغير مستحب إلى حد ما؛ النموذج القوي والجشع

للقيادة، انظر في المثال الأخير لانهيار متاجر التجزئة البريطانية العملاقة، حيث تم اتهام مالكها السابق، السير فيليب جرين (Sir Philip Green)، بتمثيل "الجانب غير المقبول في الرأسمالية" والإشراف على "النهب المنهجي" systematic plunder للشركة (Guardian online, 2016). يشير لاش Lasch (1995) إلى أن هذه النخب الجديدة في الاقتصاد العالمي قد تخلَّت عن المبادئ الأساسية للمسؤولية الاجتماعية والمسؤولية السياسية، وأن لديها ولاءات مريبة والتزاماً مؤقتاً لأعلى مُزايد. يسيطر هؤلاء القادة على الخطاب السائد من خلال تأثيرهم على الحكومات والسياسة الاجتماعية والاقتصادية. إنهم يهددون "بمغادرة" البلاد إذا لم ترضخ لهم الحكومة، ويدعون إلى إلغاء القيود والحرية في الوقت نفسه الذي يفرضون فيه تنظيماً أكبر لأولئك الذين يسيطرون عليهم (Saul, 1997).

في بيئة العمل، يتسلل الخطاب الإقطاعي الجديد المسيطر إلى الاستخدام المتزايد للأطر المعيارية أو القواعد والمراقبة في شكل أنظمة التقييم، ونظام إدارة الأداء، ونظام تقييم 360 درجة للتغذية العكسية (متعدد المصادر) "360° Feedback"، والاستخدام النفسي للمقاييس، وتحديد الأهداف، والتعاقد مع ساعة الصفر. والأجر المرتبط بالأداء أصبح الطريقة "العلمية" المطبَّقة على الحياة التنظيمية من الشواغل المهيمنة على " مديري الإقطاعية الجديدة". هنا، نرى مدى وضوح نظرية المراقبة داخل المنظمات. كما ذكر فوكو (Foucault, 1979: 202-3)):

إن الشخص الذي يكون تحت المجهر، وهو يدرك ذلك، يُفترض أنه يتحمل مسؤولية حدود القوة، ويجعلها تعمل لصالحه، ويبني داخل نفسه علاقات القوة بحيث يلعب الدورين كليهما في آن واحد؛ وبالتالي يصبح هو المسؤول عن ذاته.

وبالتالي، يمكن القول إن الإشراف قد يكون محاولة من قِبل الاتحادات المهنية للتوجيه، وفي حالة المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC)، لاستخلاص الامتثال أو التطبيع من الأعضاء لطمأنة مشتريّ برامج التوجيه وتعزيز موقف الجمعية في السوق.

على الرغم من هذه الحجج، يشير ريدلر Ridler (2016) في التقرير السادس إلى أن 88٪ ممَّن شملهم الاستطلاع يعتقدون أن الإشراف هو "مطلب أساسي لأي مرشد تنفيذي محترف" (ص 50). ومع ذلك، فإن 72٪ ممَّن شملهم الاستطلاع يؤمنون بالإشراف على المجموعات أكثر من الأفراد (32٪)، ويعتقد ثُلث الذين شملهم الاستطلاع أن "الاعتماد الفردي للموجه من هيئة مهنية

يؤكد أنهم يخضعون لإشراف منتظم" (ص 50). يبدو أنه على الرغم من الرغبة القوية في الحصول على شكل من أشكال الإشراف للموجهين، إلا إنه لا يوجد إجماع على الشكل الذي يجب أن يتخذه. المشكلة مع "الإشراف" كمصطلح هو مثل المشمول بالتوجيه والمشمول بالإرشاد (المتدرب)، إنه سلبي. هذا يتعارض مع أن المتعلم يعتبر مشاركاً نشطاً في حوار تعليمي، وفي الوقت نفسه يتم فيه تعظيم قدرة المشرِف على ممارسة القوة فيما يتعلق بالمشرَف عليهم. إنه يقلل من احتمالية أن يكون المشرف يتعلم شيئاً ما، كما هو الحال في الإشراف، ويعطي امتيازاً للنظرة الشاملة من جميع الرؤى، خاصة في نموذج هوكينز وشوهت (2006). يمكننا أن نرى كيف يتم تطبيع الإشراف عبر آليات مثل الهيئات المهنية للإرشاد والتوجيه (انظر الفصل 13)، والهيئات المهنية الأخرى مثل معهد تشارترد للأفراد والتنمية (CIPD) في المملكة المتحدة (حول هذا الموضوع، انظر عمل: Hawkins and Schwenk, 2006) أعطت تقريباً سلطة معنوية لأولئك الذين يخضعون للإشراف. في أقل من عقد من الزمن، يبدو أننا تحوَّلنا من وضع لا يكاد يُذكر فيه الإشراف إلى وضع يعتبر فيه أولئك الذين ليس لديهم إشراف غير مهنيين.

وبالنظر إلى أننا استخدمنا عمل فوكو وتطرَّقنا بالفعل إلى تحليل الخطاب (الفصل 7)، فإنه من المغري استحضار أوجه التشابه المتعلقة بالطاقة مرة أخرى هنا. يجادل جتينج Gutting (2005: 72) بأن فوكو كان ينتقد رفض العلاج النفسي الحديث للجنون لأسباب أخلاقية. يقترح أن فوكو رأى الجنون بديلاً إنسانيًا للحياة الطبيعية، أو حتى تحدياً معقولاً لما هو معقول أو عادي، وكان هناك "استبعاد مفاهيمي للجنون من العالم الإنساني". هل نشهد بداية خطاب تكميلي مماثل في التوجيه والإرشاد، حيث يعتبر أولئك الذين لا يخضعون للإشراف "غير صالحين للممارسة"، وأقل أخلاقيًا من أولئك "المسؤولين" بما يكفي للإشراف على ممارستهم؟

ويشير بحث هوكينز وشوينك (2006) بتكليف من CIPD إلى أننا لمَّا نصل إلى هذا الحد بعدُ. على الرغم من أن أكثر من 80٪ من المستجيبين قالوا إن الإشراف مهم، فإن الاقتباس التالي مثير للدهشة (Hawkins and Schwenk,2006: 1). إن ما يلفت النظر هو أن القليل من الموجهين (أقل من النصف) يقومون بالإشراف التوجيهي. وأقل من ربع المنظمات التي تستخدم الموجهين لا تُوفِّر أيَّ شكل من أشكال الإشراف لهم".

ماذا يُقال هنا عن الإشراف؟ تعتبر دراسة هوكينز وشوينك (2006) هي الدراسة الوحيدة الصغيرة الحجم التي تمَّ إعدادها من قِبَل هيئة مهنية؛ ولذلك لا يمكنها أن تدعي تمثيلاً كاملاً لمجتمع التوجيه والإرشاد. ومع ذلك، يبدو أنها تُقدِّم بعضَ الدعم للحجة الخاصة بالسلطة التأديبية الموجودة داخل مجتمع الإرشاد والتوجيه، حيث يكون لدى الأعضاء إحساسٌ واضح بما يجبُ فعله. ومع ذلك، ما هو غير واضح هو وجود تباين بين النظرية المتبناة والنظرية المستخدَمة في خطاب الإشراف (Argryris and Schön, 1996). بالنظر إلى العمل الذي قام به ستام وستاوت روسترون Stern and Stout-Rostron (2013)، لا يبدو أن هناك زيادة متوقعة في النشاط البحثي في هذا المجال. فلقد قام المؤلِّفون بدراسة المقالات الصحفية المنشورة في دوريات علمية ما بين عامي 2008 و2012، والتي تضمَّنت المقالات التي كانت باللُّغة الإنجليزية، والمحكَّمة من قِبَل المختصين والتي ركَّزت على بحوث التوجيه. كما أن البحث يجب أن يعتمد على بيانات أولية. باستخدام هذه المجموعة من المعايير، لم يكن هناك سوى خمسة مقالات علمية تمَّ تحكيمها من قِبَل المختصين، والتي تمَّ نشرها حول الإشراف في هذه الفترة، وهو ما قد يوحي بأن الإشراف لم يكن موجوداً كما كان متوقعاً. ومع ذلك، يجد دي هان (2016) في دراسته الصغيرة الحجم أن الموجهين يميلون للقيام بالإشراف نحو ساعة واحدة لكل 35 جلسة توجيهية، وأن المرؤوسين راضون بشكل مقبول عن إشرافهم. على الرغم من ذلك، أعرب عددٌ قليل عن قلقهم بشأن الثقة، لا سيما حول المواضيع التجارية الحساسة؛ مما يوحي بأن هناك مشكلة محتملة في العلاقة الإشرافية حول قضية القوة. ومن المثير للاهتمام أن دي هان أشار إلى أن هناك اختلافاً طفيفاً بين أولئك الذين يأخذون إشرافاً فرديًّا وأولئك الذين يتولون الإشراف الجماعي من حيث الثقة والرضا. ويختتم بالقول إن "هناك عاملاً آخر قد يلعب دوراً كبيراً هنا هو أن العديد من الموجهين يدفعون لأنفسهم أو يتقدمون بطلب للحصول على ميزانية لدفع رواتب المشرفين عليهم، بحيث تلعب قوى السوق العادية دوراً في جعل الإشراف أكثر أماناً، ويمكن الاعتماد عليه" (ص3). هل هذه هي الرأسمالية التي تسيطر على السوق؟ ربما.

ونحن نقرُّ بأن الإشراف في تزايد، لا سيما الإشراف الجماعي (انظر Ridler, 2016). ولكننا لا نزال نحتفظ بوجهة نظر مفادها أن هناك نقصاً في فهم ما هو الإشراف وكيف يمكن أن يُطبَّق في التوجيه والإرشاد (انظر Hawkins and Schwenk, 2006). أيضاً، نحن نؤكد على أن التفكير النقدي التأملي عامل أساسي لتطوير المرشد/ الموجه. ويمكن تحقيق ذلك بطُرق مختلفة

بحيث لا تبدو كمهمة إشرافية، كما هو مُوضَّح في خطاب الخبراء النفسيين (Western, 2012)، وخطاب الاتحادات المهنية التي استخدمت هذا الخطابَ في نماذجها. في تجربتنا، استخدم المرشدون والموجِّهون العديدَ من الآليات للتفكير في ممارساتهم من أجل الحصول على رؤى جديدة وتحسين مهاراتهم، وتشمل هذه الآليات:

- المقررات الأكاديمية.

- مقررات قصيرة.

- مجموعات التعلُّم العملي واليوم المفتوح للفعاليات.

- برنامج التجمعات واللقاءات.

- البحث العملي أو المشاركة في تمارين التقييم.

- الإشراف الجماعي.

نحن لا نقترح أن كلَّ هذه الآليات أو حتى أي منها هي بالضرورة تعادل الإشراف بين فردين one-to-one، أو على قدم المساواة من حيث درجة العمق واتساع التغطية. ومع ذلك، فإننا نقترح أنه قد يكون من السابق لأوانه أن نقترح أن الناس لا يشاركون في ممارساتهم لمجرد أنهم يقولون إنهم ليسوا تحت إشراف شخص واحد. في الواقع، الكتب التي كتبها دي هان (2012)، وباشكيروفا وآخرون Bachkirova et al (2011) وباسمور Passmore (2011) يشيرون إلى أن هناك العديدَ من أساليب الإشراف الحديثة في التوجيه والإرشاد، والتي تعكس "ماركات" التوجيه المشار إليها في الفصل الثالث. ومع ذلك، لا يبدو أن هناك بيانات تجريبية متاحة لاقتراح مدى انتشار هذه الممارسات، ومدى امتدادها إلى أبعد من أنصارها الرئيسيين.

قدمت كينيت Kennett (2006 b) خطاباً بديلاً في أطروحتها للماجستير غير المنشورة. وهي تتساءل ما إذا كان الإشراف مصطلحاً مناسباً للاستخدام، وتتساءل ما إذا كانت "الممارسة التأملية"(Schön, 1991)، مع التركيز على تطوير الممارسة المهنية والتفكير في العمل تعَدُّ نموذجاً أفضل. وعلى نفس المنوال، يقترح تحليل هارلو Harlow (2013) للعمل الاجتماعي التوجيه والإرشاد (على الرغم من استخدام مصطلحات مختلفة) أن هذه القدرة على التفكير في

الممارسة المهنية أمرٌ مهم للغاية للإشراف على العمل الاجتماعي (يتم الكشف عن هذا في النشاط أدناه). وقد فضَّل آخرون، مثل ويلد Wild (2001)، استخدام مصطلحات مثل "توجيه الموجهين"أو "إرشاد المرشدين " للإشارة إلى أنه لا يوجد فرق جوهري بين توجيه العميل أو إرشاد العميل. جزء آخر من الخطاب الذي يبدو أنه خضع لخطاب الإشراف السائد هو الفكرة القائلة إن المتدرب ماهرٌ في هذه العملية (انظر الفصل 8 للحصول على معلومات حول المتدرب الماهر). هذه الفكرة لها آثارٌ مهمة على إرشاد وتوجيه برامج التطوير بشكل عام.

الاستنتاجات:

سنختتم هذا الفصل من خلال توضيح موقفنا بشأن الإشراف وتطوير المشاركين في التوجيه والإرشاد.

بما أن التوجيه والإرشاد أصبحا أكثر شيوعاً وجزءاً مقبولاً من الحياة التنظيمية (والمجتمع الأوسع)، فمن الطبيعي أن يرغب المشاركون فيه (عملاء وممارسون ومشترون) في رؤية جودة ما يتم توفيره. من هذه الطرق إعطاء المزيد من الاهتمام لتطوير مهارات المرشدين والموجِّهين من خلال برامج التوجيه أو الإرشاد المصمَّمة بشكل صحيح. نعتقد نحن، مثل بلوكيرت Blucker (2006)، أن برامج تطوير التوجيه والإرشاد بحاجة إلى رفع مستوى الوعي لدى المرشدين والمُوجِّهين حول تأثيرها الخاص، وتطوير التفكير النفسي وهو جزء أساسي من ذلك. بالإضافة إلى ذلك، نتفق مع هوكينز وسميث (2006) على أن هذا يجب أن يقترن بفَهْم السياق التنظيمي والمجتمعي. لذلك، نحتاج إلى إضافة التفكير التنظيمي والتفكير الاجتماعي إلى قدرة المرشد والموجه الفعَّال. أيضاً، نحن مثل بلوكيرت (2006)، صادفنا الكثير من المديرين الموجهين الذين لا يفهمون ما يكفي عن السياق التنظيمي، والكثير من الموجهين والمرشدين المدربين نفسيًّا، الذين ليس لديهم ما يكفي من الوعي الذاتي، وكذلك العكس. لذلك، لا نعتقد أنه من الضروري أن تكون طبيباً نفسياً أو مديراً تنفيذياً سابقاً للعمل مع مسؤول تنفيذي كبير؛ إن هذه الخلفيات العلمية (سواء كانت مرتبطة مع بعضها أو منفصلة) مفيدة في العمل مع هذا الشخص، ولكن قد لا تضمن النجاح.

نحن نعتقد اعتقاداً راسخاً أن المشاركة في عملية صارمة وصعبة وعكسية بشكل منتظم، وبدعم من الزملاء المهرة - أمرٌ مفيد وضروري لتطوير التفكير الانعكاسي لدى المرشدين والموجهين. يمكن أن تدفع هذه العملية إشرافاً فردياً بالطريقة التي يصفها هوكينز وشوت (2006)،

أو يمكن الحصول على الدعم من خلال التكامل الماهر واستخدام مجموعة متنوعة من وسائل التحدي والدعم المختلفة من مجموعة متنوعة من الأساليب. ونعتقد أيضاً، أنه يجب توسيع هذا الدعم والتحدي ليشمل جميع المشاركين في التوجيه والإرشاد وليس مجرد "مشرفين" معينين. بالطبع، هذا ليس ممكناً دائماً؛ نظراً للقيود المعتادة على الوقت والمال والناس.

المرشد أو الموجه الجيد هو متأمل ناقد. نحن لا نعتقد أنه من المفيد أن يكون هناك خطاب مهيمن لا جدال فيه وغير قابل للنقد، والذي يشرع الإشراف النفسي القائم على مفهوم الإشراف بين فردين one-to-one، ويضفي الشرعية فقط على الإشراف الفردي والموجه بأسلوب نفسي. ومع ذلك، فنحن نعتقد - كما قال جيب وهيل Gibb and Hill (2006) في وقت سابق - أنه من الأفضل أن يكون هناك تحدٍ وخلاف حول ما هو الدعم أو التطوير المناسب للمرشدين والموجهين.

التوجه المستقبلي:

في الطبعتين الأولى والثانية من كتابنا، توقَّعنا أن مفهوم الإشراف سيخضع لمزيد من التدقيق. وبينما حدث هذا من حيث زيادة الاهتمام الفكري بالإشراف، لم نشهد دليلاً قوياً على الزيادة المتوقعة في التوجيه والإرشاد العملي في الممارسة، وذلك قد يُبرَّر بثلاثة أسباب:

أولاً، كما أشرنا، في حين أن المرشدين والموجهين قد يكون لديهم عمليات إشراف غير رسمية خاصة بهم، فإنهم لا يميلون إلى تسجيل ذلك كعمليات إشراف رسمية؛ وبالتالي لا يتم حسابهم بنفس الطريقة.

ثانياً، يبدو أن هناك ندرةً نسبية في جَمْع البيانات الأولية المتعلقة بعمليات الإشراف التي قد تشير إلى أنه في حين يرى معظم الناس الحاجة إلى الإشراف، فإنهم يختارون عدم المشاركة فيه. هذا النقص النسبي في المشاركة في الإشراف العملي على مدى السنوات الخمس الماضية قد يكون ناجماً، جزئياً على الأقل، عن الوضع المالي الصعب الذي يواجهه الكثيرون في أوروبا في الوقت الراهن، كما في المملكة المتحدة. وبالتالي، قد لا يحصل الموجهون على إشراف رسمي؛ لأنهم لا يستطيعون تحمُّل تكاليف ذلك.

ثالثاً، بينما تسعى الهيئات المهنية إلى إيجاد نموذج إشرافي موحَّد ومبسَّط ويُطبَّق بشكل صارم على العضوية، يدرك الممارسون الحاجة إلى اتباع نهج تطويري مستمر في عملهم. إن

الممارسين يعيشون ويعملون مع شبكة معقدة من تجارب التعلُّم، حيث قد يكون الإشراف واحداً فقط - وربما كما هو حالياً - وليس جيداً، وهو مصدر التعلم.

أثار دي هان (2008ب) في كتابه عن التوجيه العلائقي(Relational Coaching) بعضَ الأسئلة المثيرة للاهتمام عن الإشراف. على وجه الخصوص، يسأل ما إذا كان الإشراف الرسمي يختلف اختلافاً جوهرياً في الجودة أو الفعالية عندما نُقارنه بالدعم غير الرسمي. كما ناقشنا في هذا الفصل، هناك بالفعل أولئك الذين يشككون في فائدة مصطلح الإشراف؛ نظراً لارتباطاته القوية بالإدارة والتحكم وارتباطه بالعلاج النفسي. ومع زيادة معرفة ما هو الدعم الفعال للمرشدين والموجهين، نتنبأ بأنه سيكون هناك زيادة في الطلب على عمليات الإشراف الجماعي، مثل مجموعات التعلُّم العملي، التي من المرجَّح أن تكون رخيصةً (مع التكاليف المشتركة)، والتي تساعد المرشدين والموجهين في الاطلاع على مجموعة واسعة من وجهات النظر وغيرها من سُبل الدعم.

نشاط:

كَوْني مستشاراً، تمت دعوة أحدنا للعمل مع إدارة محلية كبيرة مقرها في وسط المملكة المتحدة. أرادت الهيئة تشجيع أخصائييها الاجتماعيين، الذين يعملون في خدمات الأطفال على وجه الخصوص، لدعم بعضهم البعض في تطوير شخصياتهم. تمَّ تقديم عرض ناجح لتمويل الحكومة المركزية لمشروع وعدد من المبادرات التي تشمل الأخصائيين الاجتماعيين من المسؤولين، بالإضافة إلى العاملين في السلطات المجاورة. كانت إحدى هذه السلاسل مجموعات التعلُّم العملي. تمَّ وضع هؤلاء كطرق لدعم المساعدين الأفراد ليكونوا أكثر فعاليةً في مساعدة الشباب الذين كانوا يعملون معهم. واستند هذا الإشراف الجماعي بشكل كبير على مبادئ وتقنيات التوجيه والإرشاد، على الرغم من أنه لم يكن اسمه على هذا النحو. وكان الهدف من المبادرة هو استكمال الممارسات الأخرى في المشروع، مثل: حالات إشراف الأقران، والإشراف الاجتماعي، وغيرها من فعاليات التدريب / التواصل بين الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين. ومع ذلك، عند تشغيل أولى هذه المجموعات، لاحظ الميسر (أحدنا) أن بعض المجموعة كانوا يستخدمون الجلسة كإشراف حالة عمل اجتماعي، في حين كان آخرون يستخدمونها، كما هو مقصود، للسماح بمساحة للدعم الجماعي لقضايا التطوير والدعم. أدى هذا إلى نقاش مطول في نهاية المجموعة فيما يتعلق بالغرض من التدخل ومدى فائدة المشاركين. كان التوتر بالنسبة للميسر هو أن أحد المبادئ الأساسية للعملية هو

أنه يمكن للأفراد استخدامه لمعالجة قضاياهم الخاصة بدلاً من العمل على الأشياء التي يريد آخرون أن يعملوا عليها. ومن ناحية أخرى، فإن أولئك الذين اختاروا استخدام أوقات الاستراحة لطلب المساعدة في قضاياهم، كانوا يتجنبون الكثير من التركيز على أنفسهم وعلى تطويرها. وبالتالي، من خلال تحدي تجنُّب القضايا الفردية، يمكن أن يُنظر إلى الميسّر/ المشرف على أنه يُملي على الأفراد ما ينبغي عليهم إحضاره أو عدم إحضاره إلى العملية.

1- إذا كنت في هذا الموقف، فكيف يمكن أن تتعامل مع هذه المعضلة؟

2- فكِّر في كيفية تأثير المعضلة في هذه الحالة على رؤيتك للمجموعة والإشراف الفردي. أين ترسم الحدود؟

الأسئلة:

- ما الدعم الذي تحصل عليه حالياً لممارسة التوجيه والإرشاد؟

- إلى أي مدى يتيح لك هذا الدعم أن تكون عقلانيًّا من الناحيتين النفسية والتنظيمية؟

- ما ديناميات القوة الموجودة في وضعك الحالي لدعم الإرشاد / التوجيه؟

قراءات إضافية:

للحصول على دليل عملي ونظري للإشراف، انظر:

Clutterbuck, D. , Whitaker, C. and Lucas, M. (2016) Coaching .Supervision: A Practical Guide for Supervisees. Oxon: Routledge

للحصول على نهج يدمج بين الإرشاد والتوجيه والإشراف، انظر:

Brockbank, A. and McGill, I. (2012) Facilitating Reflective .Learning: Coaching, Mentoring and Supervision. London: Kogan Page

13

نظرة عامة على الفصل الثالث عشر

يأخذ هذا الفصل وجهة نظر نقدية حول مسألة التنوُّع وعلاقته بالتوجيه والإرشاد، فقد يمثِّل التنوع أكبر التحديات التي تواجه البشرية، وبالتالي فهو موضوع معقد، ويمكن معالجته في السياق التنظيمي بطرق مختلفة. نحاول في هذا الفصل الكشف عن هذه الاختلافات من خلال منظور "التسامح" و"القبول". إن التوجيه والإرشاد يوفران فرصة للأفراد للكشف عن مفاهيم التسامح والقبول، وبالتالي المضي قدماً إلى مستقبل جديد ومتنوع.

الفصل الثالث عشر

التوجيه والإرشاد والتنوُّع

المقدمة:

مصطلح "التنوع" له معانٍ كثيرة؛ على سبيل المثال، على المستويات الإستراتيجية، والسياسية أو الفلسفية، هذا المصطلح ربما يرتبط بالتالي:

- الفلسفات متعددة الثقافات.
- الأجندات السياسية.
- أجندات الأعمال.

الفلسفات متعددة الثقافات:

فكرة تعدُّد الثقافات هي أيديولوجية مبنية على افتراض التضمين والشمولية بغض النظر عن الخلفيات الثقافية والدينية المتنوعة للأشخاص في مجتمع معين. في البيئة التنظيمية ربما يُنظر إلى تعدُّد الثقافات على أنه "عملية "استباقية ومنهجية" (Dass and Parker, 1996: 384).

الأجندات السياسية:

التنوع كموضوع يمكن أن يرتبط بأجندة سياسية عندما تهدف السياسات إلى تنمية التسامح بين الناس من خلفيات مختلفة. ففي المملكة المتحدة، تشارك الحكومات من جميع الطوائف والمنظمات في وضع السياسات المتعلقة بقضايا التنوُّع.

الأجندات السياسية والاقتصادية التي تضعها الحكومات ربما تُسهم في خلق أو تنمية مجتمع متسامح أو غير متسامح. فعلى سبيل المثال، الحكومة الائتلافية السابقة في المملكة المتحدة ساهمت في إيجاد فئتين جديدتين من التنوع في السياسة الاجتماعية، وهما الفقراء "المستحقون" و "غير المستحقين (Bowlby, 2010)" من خلال سياساتها تجاه نظام المزايا. في أوقات التحديات الاقتصادية بشكل خاص، فإن المواقف الاجتماعية تجاه "الاختلاف" قد تتخذ موقفاً أقوى وأكثر حدةً، وهو قد يؤدي إلى العزل أو النبذ أو التمييز. قد يستفيد بعض السياسيين من هذه المشاعر، ومن وسائل الإعلام وذلك من خلال اللُّغة التي تُوظِّفها في تقاريرها. مثالٌ حديثٌ على هذا الاتجاه نحو الاختلاف هو تصويت صيف سنة 2016 على ترك بريطانيا للاتحاد الأوروبي. كتبت هارييت أجرهولم (Harriet Agerholm) في صحيفة الإندبندنت The Independent في 24 يونيه 2016 أن أكثر من 100 حادثة للاعتداء العرقي وجرائم الكراهية حدثت في بريطانيا منذ التصويت على الخروج من الاتحاد الأوروبي. حيث من الواضح أن البعض في المجتمع البريطاني الذين رأوا أن التصويت على الخروج من الاتحاد الأوروبي يعتبر تأكيداً على وجهات نظرهم حول سياسة الهجرة البريطانية، والتي يرونها تهديداً لطريقتهم في الحياة وفرص العمل، وأن هذا التصويت أعطى هذه الأفعال من الاعتداء بعضَ الشرعية. تشير الدلائل القصصية في سياقات جامعتنا أن قبول الطلاب الدوليين قد تأثر سلباً بهذا التصويت، وهذا يؤكد التقارير عن الاعتداء على مجموعات الأقليات.

أجندات الأعمال:

يمكن ربط التنوع أيضاً بأجندات الأعمال واسعة النطاق، حيث يكون أسلوب الشركات هو تشجيع تنوُّع الموظفين من أجل خدمة قاعدة العملاء غير المتجانسة بصورة أفضل.

على المستوى الفردي، يمكن أن يرتبط التنوع بما يلي:

- العرق أو الاختلافات الثقافية.

- الجنسية أو الاختلافات الإقليمية.

- النوع (ذكر أو أنثى).

- العمر أو الحالة الاجتماعية.

- وجهات النظر الشخصية.

- وجهات النظر الدينية أو العرقية.

- الإعاقة والقضايا الصحية.

- الفروق الاجتماعية والاقتصادية وتركيب الأسرة.

- القيم.

من الواضح أن هناك آراءً متباينة حول موضوع التنوع. ففي السياق التنظيمي، تُثير مسألة التنوع بعض المعضلات. تشير أشلي وإمبسون Ashley and Empson (2016) - في بحثهما عن التنوع والذي طُبِّق على ثلاث شركات محاسبة - إلى الحجج المؤيدة والمعارضة لرؤية التنوع كمصدر للميزة التنافسية للمؤسسات. ومن المثير للاهتمام أنهما عرضا نموذجاً للحالات التي يتم إجراؤها لمبادرات التنوع (حالة الأعمال، والحالة الأخلاقية، وحالة خدمة العملاء، وحالة العدل)، هذه الحالات أحياناً تتنافس، وأحياناً تتعارض مع بعضها البعض. لقد خلصوا إلى أن نموذج خدمة العملاء - حيث من المهم أن تكون مرنة ومتاحة للعملاء قدر الإمكان - هو الموضوع الذي يسيطر على الأقل في عالم المحاسبة. لذلك، فإنهم اقترحوا أن الحجة القائلة بأن وجود بيئة عمل متنوعة ومرنة يعني مزيداً من العمل (حالة الأعمالBusiness Case) تعتبر غير صحيحة. هذا يطرح أسئلة مثيرةً للاهتمام حول تأثير التوجيه والإرشاد، والتي سنستكشفها أدناه.

المنهجية:

في البداية سنناقش مفهوم التنوع، ونبحث في الفلسفات والممارسات الحالية الموجودة في المنظمات، ثم نُقدِّم بعد ذلك مثالاً لحالة جديدة، والتي يتم فيها استخدام الحوار الفردي (بين فردين) لدعم المدخل التنظيمي للتنوع، وهذا ستتم مناقشته بأسلوب نقدي. هذا الفصل يرتبط بالعديد من الموضوعات التي تمَّ تحديدها في هذا الكتاب، وسوف نُشير إلى هذه الموضوعات في هذا الفصل. نختتم الفصل بطرح بعض الأسئلة الصعبة.

المداخل الحالية:

طبقاً لدراسة داس وباركر Dass and Parker (1996)، فإنه في ممارسة إدارة الموارد البشرية، حيث في الغالب توجد سياسيات التنوع في بيئة العمل، فإن التنوع يعتبر قضية مهمة. تميل المنظمات في الغالب إلى اتباع ثلاثة مداخل أساسية للتنوُّع:

- الطارئة والعَرَضية.
- البرمجة.
- الإستراتيجية المتعددة الثقافات.

الطارئة والعَرَضية:

يمكن للمنظمات تطوير نهج طارئ وعَرَضي للتنوع. هذه العملية غالباً ما تقودها الإدارة العليا لتحديد الاحتياجات التي لم يتم الوفاء بها أو غير المُحقَّقة، أو المشاكل في المنظمة. في أوقات أخرى، قد تنشأ الحوادث أو أمثلة تظهر من مستويات أخرى داخل المنظمة، والتي تتطلب إجراءً.

المنظمة التي تتبنى هذا المدخل ربما تُشرك مدربين لتسهيل التدريب على التنوع، والذي يهدف إلى توعية أعضاء المنظمة تجاه التواصل الأفضل والوعي بالاختلافات. يقوم البعض الآخر بإنشاء مجموعات تعلُّم مختصرة لمناقشة الاهتمامات المشتركة وحل المشكلات. على الرغم من أن هذا المدخل قد يكون له أثر إيجابي، إلا أنه قد يُولِّد آمالاً خاطئة عن طريق رفع التوقعات التي لا يمكن تحقيقها فيما بعدُ. بدلاً من ذلك، قد يتم استخدامه كمقدمة لمبادرات التنوع الأكثر تطوراً وطويلة الأمد. مثال على هذه المبادرات العرضية هو البحث العلمي، وبرنامج الإرشاد لعلماء لقاح فيروس نقص المناعة البشرية (HIV) في المستقبل (Sopher et al. , 2015). تم إجراء تدخل في الولايات المتحدة بواسطة المعهد الوطني للصحة National Institute of Health لتشجيع طلاب الطب الأمريكيين من أصل إفريقي وإسباني على البحث في هذا المجال باستخدام نظام دعم أبحاث الإرشاد. أشارت الدراسة إلى أن هناك زيادة في المعرفة والمهارات وزيادة في الاهتمام بأبحاث اللقاحات. إن هذا التدخل كان ناجحاً فيما يتعلق بهذه المجموعات بالذات، وهناك خطط

لمواصلة هذا العمل، ولكنه يبدو أن ذلك مقصور على هذه القضية بالذات، ولا يتطرق لقضايا عدم المساواة الأوسع في النظام.

البرمجة:

بعض أساليب التوظيف التنظيمية، في السعي لتحقيق العدالة، ربما تحاول تحييد الاختلافات عن طريق توحيد عمليات التوظيف والاختيار. في منظمات أخرى قد تتخذ مُدخلاً أكثر إيجابيةً عن طريق تسليط الضوء على رعاية وتثمين الاختلافات. في بعض الأحيان، يتم تطوير مدخل البرمجة من المداخل العرضية في محاولة لإيجاد أسلوب تطويري تنظيمي للتنوع. يجادل كلٌّ من دوبين وكاليف Dobbin and Kalev (2016) في مقالهم في مجلة هارفارد لإدارة الأعمال (Harvard Business Review) أنهما بحثا على مدار ثلاثة عقود بيانات من 800 منظمة أمريكية. وأشاروا إلى أن عدداً كبيراً من برامج التنوُّع يفشل؛ لأنه يعتمد على النماذج والمناهج التي كانت سائدةً خلال الستينيات، والتي تعتمد على ضوابط قوية على التحيزات الواضحة في عمليات التوظيف والاختيار. يبدو أن هذه الأساليب التقليدية تتوافق مع التصنيف المبرمج لكلٍّ من داس وباركر Dass and Parker (1996) من حيث إنَّهما قد تمَّ تطبيقهما للتعامل مع مشكلة قضائية أو موضوع يتعلق بسمعة الشركة عن طريق توحيد هذه العمليات. كما أنهما ذكرا أن برامج الإرشاد تصنع فرقاً كبيراً من ناحية أنها تؤثر إيجابياً على مقاييس، مثل التنوع العرقي.

الإستراتيجية المتعددة الثقافات:

طبقاً لداس وباركر (1996)، فإن المستوى الثالث هو نهج أكثر إستراتيجيةً وقائم على الفلسفة الإيجابية للتعددية الثقافية. يسعى هذا المدخل إلى الاندماج الاجتماعي والتماسك من أجل تقدُّم إستراتيجي طويل الأجل. يعتقد داس وباركر (1996: 385) أن هذا المدخل يجعل من الأرجح أن التعبير الصريح عن الاختلاف "يمكن أن يؤدي إلى توليفة من وجهات النظر المتضاربة للاستفادة من أوجه التشابه وكذلك الاختلافات داخل المنظمات". كما يجادلان بأن هذا المدخل يعتبر أكثر شموليةً وتوازناً، ويُمثِّل موقفاً أكثر واقعيةً فيما يتعلق بتعقيدات التنوُّع.

على الرغم من أنه لا يمكن أن يكون المدخل متعدد الثقافات هو "أفضل طريقة"، إلا أن الطرق الأخرى المذكورة أعلاه يمكن أن تؤدي إلى صعوبات. على سبيل المثال، المدخل الأكثر

إيجابية يمكن العمل به أو إيقافه حسب ما تسمح الظروف. مع هذه المداخل هناك دائماً احتمالية وجود سياسات شفهية يدعمها الافتراض بأن المزيد من التعليم والتدريب هو الأفضل. وليس بالضرورة أن السياسات والتعليم والتدريب تغير من الطرق الخفية التي يكون فيها الناس غير متسامحين مع الاختلاف أو يجدونه غير مقبول.

دراسة ماكدونالد ووستفال McDonald and Westphal (2013) حول إرشاد المديرين من النساء والأقليات تعَدُّ مُثيرةً للاهتمام من حيث القدرة على إخفائها أو عدم ملاحظتها. لقد درسا 1305 إجابات استبيان حول تجربة الأشخاص كمديرين لأول مرة، على افتراض أن النساء والأقليات العرقية سيحصلون على عدد أقل من المناصب الإدارية في الشركة مقارنةً بشاغلي الوظائف الحاليين، وبشكل حاسم سيتلقون إرشاداً غير رسمي، وأقل من هؤلاء (من الذكور البيض في الغالب) من المديرين الحاليين لأول مرة. ولقد أشارا إلى جانب من الإرشاد يسميانه إرشاد عملية المشاركة، وإلى المعايير الاجتماعية. على سبيل المثال، البروتوكولات المناسبة لإثارة المخاوف في اجتماعات مجلس الإدارة. وبدون هذا الإرشاد غير الرسمي سيكون من الصعب على المديرين لأول مرة أن يعرفوا أن القاعدة السلوكية هي إثارة المخاوف بشكل فردي مع الرئيس التنفيذي أولاً قبل طرحها على العامة، وفعل غير ذلك قد يتم اعتباره تحكماً. مع ذلك، قد يكون من الصعب رؤية أي عوائق واضحة لوجود ما يسميه ماكدونالد ووستفال McDonald and Westphal (2013: 1170) "الدائرة الداخلية لمجالس إدارة الشركات". إن هذا الافتقاد للرؤية يجعل من الصعب أيضاً التحرك للأمام نحو الفئة التي سمَّاها داس وباركر Dass and Parker (1996) التعدد الثقافي الإستراتيجي.

أسئلة تأملية:

- ما خبرتك في مبادرات التنوع التي نقلتها مبادئ التوجيه والإرشاد؟
- أي من الفئات المذكورة أعلاه سوف تُدرَج تحت خبرتك؟

مع ذلك، فإن هناك دليلاً (انظر الحالة الدراسية 13-1) على أن المداخل الإيجابية يمكن أن تُقدِّم خبرات تعلُّم تحوُّلية قوية للناس.

تعتبر اللُّغة، تحدثاً وكتابةً، أيضا وسيلةً للثقافة (انظر Bruner, 1985, 1990). أما فيما يتعلق بالتنوع، فإن مفهوم الخطاب مهمٌّ؛ لأن اللُّغة أو الخطابات التي تُشكِّلها تساعد في تكوين المجتمع. كما يقول لايدر Layder (1994: 97): "الخطابات هي تعبير عن علاقات القوة التي تعكس الممارسات والمواقف المرتبطة بهذه العلاقات". لذلك، فإن الخطاب السائد من وسائل الإعلام ومن القادة والسياسيين يُشكِّل تصورات اجتماعية، وربما يُعزِّز بيئة متسامحة أو غير متسامحة.

مع ذلك، فإن الأفراد من ثقافات مختلفة ولديهم لغة مشتركة قد يُسيئون فَهْم بعضهم؛ وذلك يعود إلى أن المعنى اللُّغوي مرتبط بالمرشحات الثقافية. على سبيل المثال، إذا تم سؤال شخص بريطاني من قِبل شخص سويسري يتحدث الألمانية ويتكلم الإنجليزية "هل أزعجتك؟ " فإن الشخص البريطاني ربما يرد قائلاً: "لقد تأثرت قليلاً". بعدها قد يقول الشخص السويسري، على نحو مفهوم، "ماذا؟ " الشخص البريطاني يقصد: نعم، أزعجتني، ولكن ثقافة الأدب تمنعه من هذه الإجابة المباشرة. مع ذلك، فإن الشخص السويسري- الألماني ووفقاً لثقافته يتوقع إجابة مباشرة "بنعم" أو "لا"، وهو مشوش بسبب الرد البريطاني الغامض على الرغم من وجود خطر ضئيل للنزاع في هذا المثال، إلا أنه يُوضِّح احتمال حدوث سوء فهم أكبر في مواقف أخرى. ليست الكلمات الفعلية هي المهمة، بل المرشح الثقافي الذي قد يُغيِّر المعنى، وهذا المثال قد يؤدي إلى تكوين صورة نمطية على أن الشعب البريطاني ليسوا صريحين وأن السويسريين وقحون، ومن الواضح أن هذا ليس هو الحال.

ما ورد أعلاه من قضايا تعتبر مهمةً وترتبط بمفهوم العقلية المألوف الحالي، الذي تطرقنا إليه في الفصول 1، و2، و7، و9، و11. في بعض الأحيان، ولا سيما عندما تكون هناك ضغوط اقتصادية، فإن التعصب أو العنصرية لا ترتبط فقط بإشارات خارجية مثل الإعاقة الواضحة أو النوع أو لون البشرة، ولكن قد تظهر أيضاً كمسألة سياسية أو تتعلق بالمفاهيم. إن الاختلافات في طريقة تفكير الناس تتأثر بموقفهم السياسي وخلفيتهم التعليمية وحالتهم المالية، والتي يمكن أن تُطوِّر عقليات معينة نحو "الآخر".

تحدي العقلية:

هناك ثلاث فلسفات لا تنتمي إلى عقلية التنوع، هي:

- القوة والسيطرة على الكثيرين من قِبل القلة.

- المفاهيم النيوتونية (Newtonian) للسبب والنتيجة لتحسين الكفاءة والفاعلية.

- التايلورية (Tayloristic) "طريقة واحدة أفضل" للتفكير.

ذهب جارفي وويليامسون Garvey and Williamson (2002: 194) إلى ما هو أبعد بوجهات نظرهما التي كتباها بعد أحداث 11 سبتمبر بقليل، عندما قالا: "الأطر القديمة للتفكير في النظام العالمي لحياتنا، وخطوط الانقسام السياسي، والتنوع الديني وأيديولوجية التنوع واستدامتها من الناحية البيئية؛ تظهر جميعها على أنها غير كافية". من الواضح أن أحداث 11 سبتمبر كانت عملاً مرعباً، ولكن الأحداث التي تلتها لا يمكن النظر إليها على أنها تغير لمثل هذه العقليات؛ ولكن بدلاً من ذلك، فهي إعادة صياغة عدوانية للمداخل القديمة القائمة على عدم فهم الاختلاف والتفكير بأن "الغرب هو الأفضل". في الآونة الأخيرة، نجد انقسامات مجتمعية عميقة في الشرق الأوسط حيث خلقت الاختلافات الأيديولوجية طائفية عنيفة. إن مفهوم التنوع يمثل تحدياً حقيقياً للإنسانية. يمكننا أن نستنتج من هذه الآراء أن غريزة الإنسان الطبيعية التي لا جدال فيها لا تتسامح مع الاختلاف (انظر Back, 2004; Bhavnani et al., 2005). وهذا يمثل تحدياً كبيراً في جميع قطاعات المجتمع الدولي.

هناك نوعان من القضايا هنا: الأول هو أن عدم التسامح لا يعني أن المفهوم المعاكس (التسامح) هو أقل إشكاليةً. ما قد تعتبره الجماعة المهيمنة أمراً طبيعياً، قد تراه جماعة الأقلية انحرافاً يستحق العقاب، والعكس صحيح. ربما يرى البعض مفهوم "التسامح" على أنه القبول أو "تحمُّل" عادة/ عُرف أو سلوك غير مقبول. مثل هذا الموقف يمكن أن يُنظر إليه باعتباره النسبية الأخلاقية، وعلى هذا النحو، لديه دلالات مشكوك فيها. إنه من الصعب أيضاً فصل التسامح عن القوة. فالمجموعة المسيطرة قد يكون لديها المزيد من الخيارات للتسامح من مجموعة الأقلية. وقد يتعين على الأقلية ببساطة تحمُّل المعاناة في صمت أو "تحمُّل" وجهة نظر المجموعة المسيطرة.

يشير جارفي وألريد Garvey and Alred (2001: 526) عند استخدام مصطلح التسامح إلى أن له معنيين على الأقل:

الأول يدور حول "التحمُّل". فالتسامح بهذا المعنى يستلزم أن ينظر الشخص إلى المواقف على أنها ببساطة يمكن التسامح معها أو لا يمكن التسامح معها، بحيث يصبح الإدراك الحسي جزءاً من مدى تحمُّلنا أو عدم تحمُّلنا للموقف. إننا نعتقد أن هذا يبتعد عن الصفات والقدرات الشخصية التي تُحدِّد الأداء الأمثل.

المعنى الثاني الذي طرحه جارفي وألريد هو "أقرب إلى جذره الرمزي"، ويعني"الحفاظ عليه" لمواصلة العمل والبقاء فعَّالَيْنِ في الظروف السائدة". يقدم الاقتباس الثاني منظوراً أكثر إيجابية، ويتضمن جوانب من مفهوم روجريان Rogerian لـ "الاحترام الإيجابي" للاختلاف. ويمكن العثور على بديل إيجابي للاعتبار الإيجابي في مفاهيم "الكياسة" أو "التعددية". تتضمن هذه الأفكار مفهوم "القبول".

القضية الثانية هي أن "الغريزية" لا تستند إلى المعرفة؛ ولذلك لا يوجد فهم للغريزة. في الأساس يبدو أننا نعود إلى قضية الموضوعية مقابل الذاتية التي ذكرناها في الفصل الثاني. الأفكار المذكورة أعلاه هي إشكالية للغاية؛ لأنها تنطوي على كلٍّ من الجوانب العقلانية (الموضوعية) والجوانب العاطفية (الذاتية) في العقل البشري. إن القبول أو التسامح أو أي مفهوم آخر في سياق التنوع يعتبر خليطاً من العقلانية والعاطفية. العديد من المنظمات تحاول "إدارة" التنوع والاستفادة منه من أجل الحصول على منفعة إستراتيجية أو اجتماعية، وهذا يعتبر خياراً عقلانياً تماماً؛ أي له معنى، ويدعمه الخطاب المهيمن الذي يتحدث عن أن "التنوع شيء جيد". مع ذلك، كما يخبرنا برونر Bruner (1990) في الفصول 1 و6 و9، بأن تكوين معنى هو تكوينٌ مبنيٌّ على الروايات الفردية والاجتماعية والعقليات والخطابات. وبطبيعة الحال، فإن الناس يكون لديهم قصص عن أنفسهم وعن الآخرين وعن العقليات والخطابات. وهذه تؤثر على السلوك عن طريق الكشف عن قصة ومواقف الفرد، والتي تخلق عقليات وخطابات تُشكِّل السلوك والفهم والتسامح والقبول.

كما بيَّن إدواردز وأوشر Edwards and Usher (2000: 41) بقولهما: من الممكن أن يكوِّن الفرد معرفة من خلال السرد، حيث يتم صنع الذات والعوالم بشكل متزامن ومتفاعل. والراوي يكون مرتبطاً بالأحداث وبالذوات الأخرى، ومن خلاله تتكون الهوية. إن وضع الذات والتواجد في خطابات معينة، ويحكي قصصاً وتُحكى له قصصٌ يكون هو أساس الهوية الشخصية.

تعتبر القصص الفردية فريدةً من نوعها؛ بمعنى أن كل واحد يروي قصصه الخاصة، لكنه في الوقت نفسه له موقع ثقافي؛ ولذلك فإننا نتأثر بالأفراد الذين تُحكى لنا قصصهم.

في التنوع لا توجد طرق سهلة للمضي قدماً، لكن في سياق التعلم والتطوير يعتبر التنوع خاصية ضرورية في العملية الإبداعية. الأمر لا يتعلق بأن" نتحمل" بعضنا البعض، لكنه يتعلق بخلق تسامح حقيقي وقبول وفهم للاختلاف، إنه يتعلق بأن نعيش مع التسامح على أنه طبيعي بدلاً من أن نعرِّف الآخرين باختلافاتهم، وبأنهم دخلاء.

لذلك، فإن هذه الأشياء أصبحت من اختصاص التوجيه والإرشاد. يُوفِّر الحوار الإرشادي والتوجيهي إمكانية الكشف عن القصص والعقليات والخطابات السائدة، وإمكانية تطوير معانٍ جديدة وفهم جديد عن طريق الكشف عن الجانبين العاطفي والعقلاني. كتَب باسمور وآخرونPassmore et al (2013) كتاباً عن التنوع في التوجيه Diversity in Coaching، وكتَب كلاترباك وآخرون Clutterbuck et al (2012) كتاباً عن برامج الإرشاد المتنوعة الناجحة، والتي تحتوي على مجموعة من الأمثلة لبرامج تمَّ وضعها لتحقيق هذا الهدف. ومن أجل الكشف عن المزيد هنا، سننتقل إلى دراسة حالة (13-1) عن خطة إرشاد العمل الإيجابي داخل خدمة الشرطة.

دراسة حالة (13–1):

إرشاد وتوجيه التنوع، برنامج إرشاد العمل الإيجابي لشرطة يوركشاير: the Yorkshire Police Positive Action Mentoring Scheme (PAMS)

نشكر المُحقِّق سيمون ميلورز Simon Mellors من شرطة جنوب يوركشاير على الدعم وعلى المعلومات الجوهرية في هذا المثال. أما فيما يتعلق بتحليل وتفسير هذه الحالة فلقد قمنا بذلك.

التاريخ:

في عام 1948، كان ملف ضابط الشرطة النموذجي في جنوب يوركشاير كالتالي:

- الذكور (النساء كنَّ يعملن في المكاتب ويأخذن رواتب أقل، وليس لديهن وظيفة ثابتة).

- البيض (ضباط الشرطة السود بدأ قبولهم منذ سنة 1947).

تم تشكيل خدمة شرطة جنوب يوركشاير The South Yorkshire Police (SYP) Service من قوات أصغر في عام 1974، وبحلول عام 1981 كانت الصورة العامة لضابط شرطة في جنوب يوركشاير تتألف من:

- الذين يعيشون في منطقة شرطة جنوب يوركشاير.

- الحد الأدنى لوزن الرجال (10.5 Stone) أي ما يعادل (67 كيلو)، وللنساء (8.5 Stone) أي ما يعادل (54 كيلو).

- الحد الأدنى من الطول 5 أقدام و9 بوصات للرجال، و5 أقدام و5 بوصات للنساء.

- الحد الأقصى للعمر 30 عاماً (ما لم تترك الخدمة العسكرية خلال الأشهر الـ 12 الماضية، وأقل من 40 سنة).

- متزوج أو إذا كان غير ذلك يُشترط أن يعيش منفصلاً عن شريكته.

هذا يبين أن التقاليد والمؤسسات الشرطية تمييزية وعنصرية ضد المرأة واللون والعمر والنخبة، وأن وتيرة التغيير داخل شرطة جنوب يوركشاير SYP بطيئة للغاية عند مقارنتها بالمجتمع الأوسع. وعلى الرغم من أن هذه السياسات تغيَّرت بحلول عام 2007، ظل الملف السائد لضابط شرطة جنوب يوركشاير أن يكون الضابط أبيضَ ومحليًّا ورجلاً. هذا لم يعكس ولا يعكس الشكل العام لسكان جنوب يوركشاير.

خلفية عن برنامج يوركشاير لتوجيه العمل الإيجابي للشرطة (PAMS):

في عام 1993 قُتِل شاب مراهق أسود في شوارع لندن، ثم تبع ذلك التحقيق الذي أجرته ماك - فيرسون MacPherson حول تعامل شرطة متروبوليتان (Metropolitan) مع التحقيق. أوضحت إحدى النتائج أن خدمة الشرطة هذه في لندن كانت "عنصرية من الناحية المؤسسية". بعد نشر تقرير تحقيق ماك - فيرسون MacPherson، تم القيام بجهود كبيرة في خدمات الشرطة في جميع أنحاء المملكة المتحدة، لتحديد ومعالجة هذه المشكلة. في شرطة جنوب يوركشاير SYP، تم تطوير "برنامج الإرشاد العرقي" (Race to Mentor Scheme) حيث وُضعت أهداف أساسية لتحسين توظيف وتطوير أعضاء الشرطة من الأقليات.

تلقَّى جميع المُرشدين تدريباً أولياً على المهارات والمواضيع المرتبطة بها، مثل: تقديم المشورة، وحل المشكلات، وأساليب التعلُّم، وإدارة الصراع، والتوجيه، والتحفيز والتخطيط العملي. إن كل المرشدين هم موظفون رسميون في المنظمة، ويجلبون معهم خبراتهم الفردية ومعرفتهم ومهاراتهم لإثراء البرنامج. كما أن هؤلاء المرشدين هم مجموعة متنوعة من الأفراد، تمَّ توظيفهم في البرنامج لرغبتهم في مساعدة الآخرين وتشجيعهم وإفادتهم.

نتيجة للتفكير الجديد وتغيُّر التشريعات، تمَّ تغير اسم هذا البرنامج مؤخراً إلى برنامج إرشاد العمل الإيجابي (Positive Action Mentoring Scheme (PAMS). هذا يضع خدمات الإرشاد كجزء من أجندة التنوع الأوسع بدلاً من أن تكون متعلقةً بالعرق فقط.

العمل الإيجابي:

"العمل الإيجابي" هو مصطلح شامل يدور حول التدخلات القانونية المتوازنة التي تهدف إلى معالجة تمثيل القوى العاملة في نشاط التوظيف والاختيار. في الممارسة العملية، فإن "الإرشاد الإيجابي للعمل" مُوجَّه للأقليات، ولكنه لا يساعد المتدربين خارج نطاق التخطيط والإعداد لأي إجراءات توظيف أو اختيار. يجب على المتدربين تحقيق نفس المعايير وتنفيذ نفس الاختبارات والترشيحات خلال عمليات الاختيار مثل أي شخص آخر.

المرشدون:

تقترح رابطة كبار ضباط الشرطة (ACPO) The Association of Chief Police Officers

تعريفاً للإرشاد في بيئة الشرطة، وهو:

الإرشاد هو علاقة خاصة بين فردين مبنية على رغبة متبادلة في التطوير للوصول إلى هدف معين. يعتبر الإرشاد نشاطاً من أنشطة التطوير الأخرى، ولكنه ليس بديلاً. كما أن الإرشاد هو علاقة أكثر تركيزاً ولا تقوم على السلطة، ومن الطبيعي أن يُقرِّر الطالب (المتدرب) الجوانب التي تُسبِّب له المخاوف أو التي تحتاج إلى تطوير.

ذكرت رابطة كِبار ضباط الشرطة (ACPO) أيضاً أن العلاقة عادةً ما تكون غير مُعلَن عنها، ولا تعتمد على الهيكل المؤسسي. كما أنها، وتماشيا مع تعريف كلاترباك وميجينسون Clutterbuck, Megginson (1999) تمتلك فرصة نجاح أكبر، إذا لم يكن هناك علاقة إدارية مباشرة بين الشخصين.

بعض المرشدين من برامج سابقة استمروا في هذه الترتيبات الجديدة، ولكن هناك مجموعة جديدة من المرشدين المتطوعين قد حضروا سلسلةً من ورش العمل التطويرية في جامعة شيفلد هالام Sheffield Hallam University. ركَّز التدريب بشكل أساسي على المهارات والعمليات التي تمَّ تقديمها بطريقة إرشادية (Garvey and Alred, 2000). بهذه الطريقة تمكَّن المشاركون من تطوير أجندات خاصة بهم للتعلُّم، وفي الجلستين الأخيرتين أثروا بشكل مباشر على أجندة التطوير فيما يتعلق بممارساتهم الخاصة.

هناك أربعة أنواع من الأنشطة تُشكِّل دور الإرشاد:

النشاط الأول: هو الاستماع والدعم عن طريق الرغبة في المساعدة في الكشف عن حالة المتدرب بتعاطف وفهم، هذا يتضمن أيضاً تقديم وتلقي التغذية الراجعة وتنمية الثقة.

النشاط الثاني: هو أنه من خلال وجود الوعي التنظيمي، فإن المرشد يكون قادراً على تعريف المتدرب بما هو متاح للمناقشة، وكيف يمكن الوصول إليه. وضمن ذلك، فليس من المتوقع أن يُمثِّل المرشد اهتمامات المتدرب أو يُعزِّزها. من المهم أيضاً أن يُدرك المديرون التنفيذيون أن هناك علاقة إرشاد موجودة؛ مع ذلك، فإن المرشد لا يتخطى سُلطة المدير.

النشاط الثالث: هو مساعدة المتدربين على تحديد طموحاتهم والعمل على تحقيقها. هذا قد يتضمن البحث عن فرص وأنشطة حل المشكلات.

النشاط الرابع: هو مساعدة المتدربين على اكتساب المهارات والمعرفة والفهم وتبادل الخبرات وتطوير الأفكار حول الطريقة التي تتم بها الأمور حتى يتمكنوا من تحقيق قرارات أفضل.

ليس من المتوقع من مرشدي رابطة كبار ضباط الشرطة (ACPO) أن يوقِّعوا عقوداً رسمية مع مدربيهم، لكن من المتوقع أن يكون هناك نقاشٌ حول القواعد والحدود الأساسية للعلاقة، وهذا يتم تحديده من قِبل الطرفين.

وتعَدُّ السرية المكونَ الرئيسي في القواعد الأساسية ولكنها جانب صعب ولها حدود واضحة؛ ومع ذلك، فقد أظهرت الخبرة أن الاحتفاظ بالعلاقة سرية في بيئة الشرطة يعَدُّ أمراً مهماً. إن البديل لذلك هو وضع الشراكة في المجال العام، لكن هذا يمكن أن يخلق استياءً بين المجموعة المهيمنة التي قد تظن أن هناك ميزة غير عادلة يمكن اكتسابها من الإرشاد. قد تخشى بعض جماعات الأقليات داخل جهاز الشرطة أن يتم النظر إليهم كمجموعة دون المستوى من الجماعة المهيمنة إذا شاركوا في الإرشاد. من المهم أيضاً أن نفهم أنه في بيئة الشرطة لا يمكن ضمان السرية الكاملة.

إن التغذية الراجعة من برنامج التطوير كانت إيجابية جداً، لكنها تضمَّنت أيضاً بعض الفوائد المفاجئة. كانت إحدى هذه الفوائد هي أن بعض المرشدين قد بدؤوا في استخدام عملية الإرشاد في عملهم اليومي مع العامة والزملاء، وذكروا تغيرات إيجابية كبيرة في طبيعة ونتائج محادثاتهم. وكان آخرون يستخدمون عملية الإرشاد في حياتهم الشخصية. كان أحد الدروس الأساسية هو أن المرشدين يحتاجون إلى المتدربين بسرعة بعد تطويرهم لكي يحتفظوا بمستوى الحيوية والمهارة لديهم. هذا يؤكد على الإصرار طويل الأجل في أدبيات تصميم برامج الإرشاد (انظر Garvey (Megginson et al.,2006 2000, and Alred,

الآنَ، سننظر إلى ما ينبغي أن يكتسبه كلٌّ واحد من المشاركين من هذه التجربة.

المتدرب:

- مهارات مُعزِّزة.

- فهم أوضح للقدرات والتوقعات.

- شعور بالتقدير.

- تحسين التواصل في علاقات العمل.

- دمج أسرع وفاعلية أكثر في الأدوار والمسؤوليات الجديدة.

- فرصة لاكتساب المهارات والأفكار غير المتاحة بشكل عام.

- منظور أوسع تقوم عليه القرارات المهنية.

- فرصة لتكوين شبكات أوسع.

- تسهيل استكشاف العمل والقضايا الشخصية مع زملاء أكثر خبرةً.

المرشد:

- الرضا عن مساعدة الآخرين.

- الشعور بالتحدي من وجهة نظر جديدة.

- أن يصبح أكثر اطلاعاً إستراتيجياً عن المنظمة.

- فرصة لصقل مهارات جديدة، أو مهارات موجودة في بيئات جديدة.

شرطة جنوب يوركشاير South Yorkshire Police:

- المزيد من الموظفين المتحمسين.

- تحسين الروح المعنوية.

- مجموعة مواهب أوسع وأعمق في القوى العاملة.

- زيادة القدرة على الاستجابة والانفتاح للتغيير.

- كسر الأسقف الزجاجية (Glass Ceilings)[1] والصور النمطية لصاحب العمل.

- تحسين تمثيل مجموعات الأقليات عبر مستويات مختلفة من القوى العاملة.

- القدرة على الصمود في التدقيق والتفتيش.

- تحسين الأداء في قضايا إدارة التنوع.

الجمهور:

خدمة تعكس المزيجَ الاجتماعي في مجتمعاتهم، مما يؤدي إلى:

- ضباط شرطة يمكنهم فهم وجهات النظر المختلفة.

- ضباط الشرطة الذين يمكنهم إشراك الجمهور من منظور التنوع.

- تحسين العلاقات بين الشرطة والمجتمع.

مناقشة الحالة الدراسية:

دراسة الحالة رقم (1-13): تُسلِّط الضوءَ على التطورات الحوارية الفردية (بين فردين)، والتي تركز على مجموعات الأقليات. يمكننا أن نطرح السؤال التالي: هل هذا توجيه أو إرشاد؟ إذا كانت هناك حاجة إلى التمييز، فإننا نقترح كليهما، حيث إنَّ المرشد الماهر من رابطة كبار ضباط الشرطة PAMS قد يقوم بعدة وظائف. جميع هذه الوظائف ربما تتضمن مزيجاً من التوجيه والإرشاد.

إن برنامج إرشاد العمل الإيجابي لا يتعلق بتقديم معاملة تفضيلية، ومع ذلك، فهو مشابه لبرامج الإرشاد الأخرى التي تُركِّز على معالجة عدم المساواة من خلال فرص التعلُّم والتطوير الشخصية. إن الحجة في هذا أنه من خلال التعلُّم يتم التعامل مع التحديات الاجتماعية؛ لذلك فإنه يُوفِّر الأساسَ للتسامح والقبول. هذا الموقف له ما يُبرره، وهو الافتراض الأساسي الذي قدَّمه أولئك الذين يدعمون "حلول التعلم"، وإذا كان ذلك صحيحاً، فإن هناك حجة قوية لجَعْل هذه البرامج لا ترتكز فقط على الأقلية؛ لكن أيضاً على الجماعة المهيمنة. إذا كان التعلُّم ضرورياً للأقليات لتطوير مفاهيم التسامح والقبول، فإنه يعتبر أيضاً ضرورة للمجموعات المهيمنة. لذلك، يمكننا النظر إلى هذه البرامج على أنها تُقدِّم إرشاداً مشتركاً أو توجيهاً مشتركاً (انظر الفصل الخامس).

هذا يعني أن كلا الطرفين في العلاقة المشتركة يحتاجان إلى تدريب. ومن وجهة نظرنا، فإن البرامج التي تُركِّز على موازنة القوة أو معالجة نوع من الظلم، فإن الطريق أمامها طويلٌ؛ لأن التحديات التعليمية والاتصالات التي تثيرها كبيرة.

إننا نؤكد على أن المدخل الفردي في سياق التنوع يعتبر أمراً جيداً؛ لأنه يأخذ الفرد بعين الاعتبار؛ وبالتالي فمن المحتمل أن يكون له تأثيرٌ وعمقٌ أكبر. وكما هي الحال في سياقات تدريبية أخرى، فإن العامل الرئيسي هو العلاقة بين المتدرب والموجه أو المرشد وما تهدف إليه. إن برنامج رابطة كبار ضباط الشرطة PAMS كان له هدف واضح، وكان يركِّز بوضوح على عمليات بناء العلاقات.

يقترح كلاترباكClutterbuck (2002: 91) أن كلا الطرفين في العلاقة يحتاجان إلى:

- احترام ومحاولة فهم الاختلافات.

- تحديد العوامل الإيجابية وراء السلوكيات المختلفة أو وجهات النظر المختلفة.

- التعرُّف على القيم المشتركة الأساسية التي تتعامل معها السلوكيات المختلفة.

بالاعتماد على كلاترباك (2002)، ربما يمكن استبدال "الاحترام " بـ "التسامح". للاطلاع على مناقشة عميقة في هذا الموضوع، يمكن الرجوع إلى كتابات زيزيك Žižek (2008). مع ذلك، وبالرغم من أن هناك مميزات واضحة للبرنامج، فعند النظر في دراسة حالة رابطة كبار ضباط الشرطة PAMS، يجب أن نطرح بعضَ الأسئلة المهمة. ووفقاً لشروط داس وباركر (1996)، فإن البرنامج يتناسب مع الفئة العرضية/ الطارئة (emergent/episodic)؛ هذا لأنه تمَّ تطويره استجابةً لمعضلة معينة مرَّت بها الإدارة العليا؛ على سبيل المثال، فإن الخدمة المُقدَّمة لم تكن تعكس التنوُّع السكاني الذي تُقدَّم له. مع ذلك، إلى أي مدى كان للبرنامج أثرٌ عميق؟ بالتأكيد، فإن المشاركين في البرنامج تحدثوا بشكل إيجابي عن النتائج، ولكن وفقاً لبيانات شرطة جنوب يوركشاير SYP الخاصة بالمساواة (SYP Report, 2016)، لا يزال تمثيل السود والأقليات الإثنية في الشرطة أقلَّ من نصف السكان الذين تخدمهم كنسبة مئوية. علاوة على ذلك، في حين يتم تمثيل النساء في الوظائف المدنية بنسبة 62.7%؛ فإن هناك 30% فقط من ضباط الشرطة من النساء. بينما كما اقترح آشلي وإيمبسون Ashley and Empson (2016) يمكن أن يكون لهذه البرامج فوائد في تحريك المنظمات نحو التغيير، فمن الواضح أن هؤلاء مثل شرطة جنوب يوركشاير SYP، على الرغم من الجهود الكبيرة المبذولة من قِبل الأشخاص من ذوي النوايا الحسنة الذين يعملون في هذه المؤسسة، فما زال أمامهم الكثير قبل أن يتحدثوا عن إستراتيجية

للتعددية الثقافية (Dass and Parker, 1996). من المهم أيضاً أن يتم الاعتراف بأن جزءاً من السياقين السياسي والاجتماعي يلعب دوراً في هذه الحالة بالذات. في عام 2016، تمَّ إجراء تحقيق عام عن كارثة هيلزبورو Hillsborough disaster عام 1989 (www. bbc. co.uk/news/uk-england-merseyside-35383110)، وخلص التحقيق إلى أن (96) من الضحايا تمَّ قتلهم بشكل غير قانوني، وأن ضباط الشرطة الذين كانوا يعملون في جنوب يوركشاير في ذلك الوقت كانوا يستحقون اللوم. بينما لا يوجد ارتباط بين هذه الكارثة وقضايا التنوع، إلا أنه يمكن القول إن المنظمة لديها مشكلة تتعلق بالصور النمطية حول الأشخاص الذين تخدمهم. إن ادعاءات التغطية والتستر وعرقلة كِبار الضباط الحاليين ما زالت مستمرة، والتي قادت مجموعات أخرى، مثل الضالعين في إضراب عمال المناجم عام 1984 في Orgreave (انظر: www. grow-after--politics/2016/may/16/orgreave-inquiry calls/theguardian. com damning-hills borough-verdict-for-south-yorkshire-police)، للبدء في المطالبة بإجراء تحقيق مماثل. نحن نجادل أن أي منظمة تحت هذا النوع من الضغط السياسي والاجتماعي ستجد من الصعوبة الاعتراف بمزيد من الإخفاقات فيما يتعلق بتحديات قضايا التنوع. هدفنا هنا ليس نقد شرطة جنوب يوركشاير وجهودهم لمعالجة قضايا التنوع. بدلاً من ذلك، فإنه من المهم أن نفهم كيف يمكن أن يكون للسياق السياسي والاجتماعي والمؤسسي أثرٌ كبير على كيفية سنِّ هذه المبادرات ومدى نجاحها في النهاية.

التوجه المستقبلي:

بشكل عام، ومع الميل الحالي نحو الاستقطاب الديني والاجتماعي والثقافي والسياسي في المجتمع الحديث، فإننا نعتقد أن التنوع يُمثِّل تحدياً كبيراً للإنسانية، لكنَّه تحدٍ يجب تبنِّيه. قدَّم دي بونو De Bono (1992) نظرةً ثاقبةً عن الاستقطاب باستخدام "منطق الصخري ومنطق المائي". يقوم المنطق الصخري على الاعتقاد بأن الأمور إما تكون صحيحة أو خاطئة؛ ولذلك فإن الخيارات محدودة للغاية في هذا النظام ذي الاتجاهين. على الجانب الآخر، يقوم المنطق المائي على مسألة التدفق والإمكانية: إنه يدور حول المكان الذي قد يأخذنا فيه، وبالتالي يُوفِّر إمكانيات متعددة. إن المبدأ الأساسي في التوجيه والإرشاد يعتمد على توليد خيارات كثيرة والعمل عليها؛ ولذلك فإن التوجيه والإرشاد يُقدِّمان وجهات نظر متعددة حول الاحترام والتسامح والقبول. ومن دون الحاجة

إلى المبالغة في ذلك، فإننا نرى أن التوجيه والإرشاد ربما يُقدِّمان طريقةً مهمةً للإنسانية، ويُقدِّمان بديلاً للاستعداد الإنساني نحو التبسيط والاستقطاب. بالرغم من أن هناك حدوداً لما يمكن تحقيقه من مبادرات التوجيه والإرشاد، فإن هذه العمليات تمتلك على الأقل إمكانية فتح حوارات عن القيم المهمة المتعلقة بالاحترام والتسامح والقبول.

نشاط:

يعتبر التعليم العالي بيئةً سريعة التغير. إن التغيرات في هياكل الرسوم والقيود المفروضة على التوظيف الدولي كان لها تأثيرٌ كبير على التعليم العالي. ففي هذا السياق، تسعى الكثير من الجامعات إلى تطوير وتعزيز ملفاتها البحثية. وهذا يتضمن البحث عن طُرق لتشجيع أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين على أن يُصبحوا نَشِطينَ في مجال البحوث، وأن ينشروا أبحاثهم، وأن يحصلوا على التمويل البحثي. وفي مقابل هذا، ولا سيما فيما يُسمَّى جامعات ما بعد 1992، فإن هناك ضغوطاً متزايدة على ساعات التدريس والتقييم. إحدى المؤسسات ذات السمعة الممتازة في التدريس قررت أن أفضل طريقة لتحقيق زيادة في النشاط البحثي هي تقديم برنامج إرشادي لأعضاء هيئة التدريس الأكاديميين. كبار الموظفين من أصحاب الملفات البحثية القوية تمَّ تعيينهم كمرشدين محتملين، لكن القضية الرئيسة بالنسبة للجامعة هي أنه بالنسبة إلى أولئك النشطين في المجال البحثي كان هناك عدد قليل من النساء (15%)، على الرغم من أن النساء يُمثِّلن 56% من الموظفين. علاوة على ذلك، بينما كان هناك عدد كبير من النساء بتعاقدات جزئية، كان هناك عدد أقل من التعاقدات البحثية (7%). اقترحت دراسة نوعية استكشافية طُبِّقت على إحدى الكليات أن الأكاديميات العاملات بدوام جزئي يجدن أن ثقافة العمل في الجامعة لم تكن مناسبةً لأولئك اللاتي لديهن أطفال في عائلاتهن، ولديهن التزامات في التدريس والعمل الإداري، فضلاً عن تطلعاتهن لإجراء البحوث. بالنسبة للكثيرات في هذه الحالة، كان يتم التضحية بوقت البحث العلمي للحاق بالمتطلبات الأخرى.

كونك مستشار إرشاد وتوجيه، طُلِب منك تصميم وتطبيق برنامج إرشاد في هذه الجامعة:

- كيف ستتعامل مع التحديات التي ناقشناها أعلاه؟

- ما المقياس المناسب للنجاح في هذا البرنامج؟

- ماذا تتوقع أن يكون أثر هذا البرنامج؟

أسئلة:

- ما هو نهج منظمتك في التنوع؟

- كيف يمكن للتوجيه والإرشاد أن يقدما فرصاً واقعية لترتيب جديد للأشياء؟

- كيف يمكنك تفعيل التوجيه والإرشاد من أجل تحقيق التنوع؟

قراءات إضافية:

Kollen, T. (2016) 'Lessening the difference is more: the relationship between diversity management and the perceived organizational climate for gay men and lesbians', International Journal of Human Resource Management, 27(17): 1967–1996.

Pelham, G. (2016) The Coaching Relationship in Practice. London: Sage.

هذا المرجع يشير إلى بعض الدلالات القوية في قضايا التنوع التي قد تؤثر على علاقة التوجيه، والتي قد تكون مفيدةً للقراء المهتمين بشكل خاص في هذا المجال.

اقرأ مقالة بيلي روز راغينز (Belle Rose Ragins) حول التنوع لفهم جذور الخطابات الحديثة حول الإرشاد والتنوع:

Ragins, B. R. (1997) 'Diversified mentoring relationships in organizations: a power perspective', Academy of Management Review, 22(2): 482–521.

14

نظرة عامة على الفصل الرابع عشر

في هذا الفصل، نكشف عن مسألة الأخلاقيات في التوجيه والإرشاد. ونسعى من خلال ذلك إلى الكشف عن بعض المُعضلات والتحديات والمسائل التي تطرحها الممارسة الأخلاقية لدى ممارسي التوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى فحص بعض الأُطر المفاهيمية الرئيسية لفهم الممارسة الأخلاقية وتفسيرها. وفي نهاية الفصل، نستخلصُ بعضَ الاستنتاجات المستقبلية.

الفصل الرابع عشر
مسألة الأخلاقيات في التوجيه والإرشاد

المقدمة:

مثلما سنجادل في الفصل الخامس عشر، ثمة زيادة ملحوظة في الجهود الرامية إلى تنظيم سلوك العديد من أصحاب المصالح في علاقات التوجيه والإرشاد، مع زيادة الجهات والمعايير المهنية (سيتم تناول المسائل والتحديات الرئيسية المتعلقة بالهيئات المهنية في الفصل الخامس عشر). وبالإضافة إلى ذلك، كانت هناك زيادة متزامنة في عدد مدونات السلوك الأخلاقي التي تقدِّمها الهيئات المهنية المعنية بالتوجيه والإرشاد. ولكن، مثلما تشير أيوردانو وهاولي وأيوردانو Iordanou, Hawley and Iordanou (2017: 3)، يعتمد بعض المرشدين والموجهين "اعتماداً أساسيًّا على مدونات الأخلاقيات الخاصة بالهيئات المهنية التي انضموا إليها"، وقد شكَّك بعضُ الكتَّاب، مثل فيشن ديوشون ونيزت Fatien Diochon and Nizet (2015)، في مزايا استخدام مدونات القواعد الأخلاقية كوسائل لحل المعضلات الأخلاقية التي يواجهها المرشدون والموجهون في ممارساتهم اليومية. وسعى بعض الكتاب، مثل كوري ولين Corrie and Lane (2015)، إلى وضع إطار أخلاقي لفهم هذه المعضلات الأخلاقية. وهدفنا في هذا الفصل هو النظر إلى مسألة الأخلاقيات من منظور نقدي عن طريق استعراض بعض الأبحاث والأدبيات المذكورة فيما سبق، والسعي لوضع الأخلاقيات والسلوك الأخلاقي في سياق نظرية التوجيه والإرشاد الأوسع نطاقاً. وسننظر، مثلما أشارت فيشن ونيزت (2015)، في هذه السياقات الشخصية (الجزئية) والتنظيمية (المتوسطة) والاجتماعية (الكلية)، لكن قبل ذلك، سنبدأ في تناول الخصائص الرئيسية للنظرية الأخلاقية من حيث ارتباطها بالتوجيه والإرشاد.

المنهجية:

سنعرض أولاً مناقشة موجزة للنظريات الأخلاقية، ثم سنُوظفها في تناولنا للأخلاقيات في التوجيه والإرشاد. ولفعل ذلك، سنستخدم الأطر الجزئية والمتوسطة (بين الجزئية والكلية) والكلية الموضَّحة أعلاه (Fatien and Nizet, 2015)؛ لاستكشاف مسائل الممارسة الأخلاقية وكيفية تأثيرها على التوجيه.

أنواع النظريات الأخلاقية:

يشير باسمور وآخرون (2011: 147) إلى وجود ثلاثة أنواع رئيسية من التصرف الأخلاقي ترتبط بالتوجيه، وهي:

التعاقبية أو الغائية: التصرفات في حد ذاتها مُحايدة أخلاقيًّا، وما يهمُّ هو عواقبها من حيث الصواب أو الخطأ، ومن حيث تحقيقها أقصى فائدة لأكبر عدد من الناس.

الوجوبية: بعض التصرفات صائبة في حد ذاتها، وبعضها سيئة. والتصرفات الصائبة يمكن أن تشمل قولَ الحق، والإنصافَ، والوفاء بالوعد.

التعددية: تتمثَّل في الموازنة بين المنظورين السابقين. على سبيل المثال، إذا كان الوفاء بالوعد سيُلحق الضررَ بالآخرين، فما أهم شيء يجب وضعه في الاعتبار؟

يمكن تفسير تصنيف باسمور وآخرين (2011) الموضَّح أعلاه على أنه اختيار صريح بين ثلاثة بدائل واسعة النطاق، وهي: التركيز على النتائج أو الأساليب أو الموازنة بين الاثنين. وتتوافق هذه الخطابات إلى حد ما مع خطابات ويسترن (2012) عن التوجيه. على سبيل المثال، يبدو الموقف التعاقبي (أو الغائي) متوافقاً مع الخطاب الإداري من خلال تركيزه على الطابع البراجماتي والنتائج والأدوار والأهداف. ويبدو الموقف الوجوبي مرتبطاً بصورة أكبر مع خطاب المرشد الروحي الذي يُركِّز على القيم الجوهرية والخبرات الشخصية. لكن، مثلما تشير أيوردانو وزملاؤها (2017)، مسألة الأخلاقيات أكثر تعقيداً ودقة من ذلك، مع ظهور الكثير من المداخل الأخلاقية الأخرى الحديثة، مثل: أخلاقيات الفضيلة (Hursthouse, 1999)، وأخلاقيات الرعاية (Koggel and Orme, 2010)، وأخلاقيات السلطة والهيكل (Beckett and Maynard,

2013). وفي جوهر كلٍّ من هذه المداخل نظرية حول ما يجب أن يكون محور تركيز التصرف الأخلاقي، وقد تتعارض مع بعضها البعض. ومن هذا المنطلق، قد نكون متوجهين نحو مجموعة من السرديات المتعلقة بالسلوك الأخلاقي لا يمكن تفضيل أيٍّ منها على الآخر لتشكيل نظام للحقيقة كما يشير فوكو Foucault (1980). ومن ثَمَّ، قد يكون هناك تماثل ناشئ بين المجموعة المتزايدة من النظريات الأخلاقية ومجموعة النماذج والآراء المتعلقة بالتوجيه نفسه (انظر الفصل الخامس)، لكننا لا نهدف في هذا الفصل إلى مراجعة ما كُتِب في النظريات والنماذج الأخلاقية في حد ذاتها؛ وإنما نسعى إلى تناول وضع هذه النظريات داخل إطار نظرية التوجيه والإرشاد وممارستهما تناولاً نقديًّا.

المسائل الأخلاقية الجزئية – الشخصية:

وضعت أيوردانو وآخرون Iordanou et al (2017) في البداية نقاشاتهم عن النظرية الأخلاقية على مستوى الفرد، ثم العلاقات الشخصية بين الأفراد، مثل العلاقات مع المتدرب. وبالاستناد إلى عمل ديفيد هيوم وميشيل فوكو وآخرين David Hume, Michel Foucault and others، ميَّزت أيوردانو وزملاؤها تمييزاً مفيداً بين القيم والأخلاقيات، فوصفوا القيم بأنها مجموعة غير متغيرة نسبيًّا من المبادئ عما هو مهم لنا كأفراد، في حين نظروا إلى الأخلاقيات على أنها مرتبطة بنشاطنا وسلوكنا وعملنا. وبالتالي، فإن الأخلاقيات في نظرهم "يمكن اعتبارها تطبيقاً عمليًّا للقيم" (Iordanou et al., 2017: 16).

يتمثّل المدخل الرئيسي الذي تتبعه أيوردانو وزملاؤها في دراسة الأخلاقيات والقيم داخل إطار التوجيه في استكشاف هذه الأخلاقيات والقيم من خلال سلسلة من السيناريوهات والأمثلة التي تُثير مسائل ومعضلات أخلاقية. على سبيل المثال، يثير هؤلاء الباحثون (أيوردانو وآخرون، 112 :2017) مُعضلة شخصية الموجه الذي يواجه مسألة كيفية التعامل مع مشكلة إدمان مَن يوجِّهه للمشروبات الكحولية، ويشيرون إلى أهمية الاتفاق ووضع حدود في إطار علاقات التوجيه. ومثلما سنوضح في الفصل الخامس عشر، هذا ما سعت إليه جهات مهنية، مثل: الاتحاد الدولي للتوجيه International Coach Federation (ICF)، والمجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC)، من خلال وضع مدونات قواعد سلوك أخلاقية تهدف إلى المساعدة في توجيه الموجهين الذين يواجهون مثل هذه المعضلات.

لكن بحث فيشن ونيزت Fatien and Nizet (2015) حول فائدة مدونات الأخلاقيات واستخدامها في توجيه ممارسات التوجيه الشخصية يشير إلى إمكانية الطعن في صحة ذلك. أجرى هؤلاء الباحثون مقابلات خاصة بالمواقف الحرجة مع (27) موجهاً فرنسيًّا محنكاً طلبوا منهم فيها التأمل في مواقف واجهوا فيها صعوبةً في التصرف نظراً لأمر اعتبروه مُعضلة أخلاقية. وحلَّل الباحثون النتائج من حيث ما إذا كانت مدونة الأخلاقيات التي تقدمها جهة التوجيه المهنية ذات الصلة مفيدة أم لا. وفي كل الحالات ما عدا حالة واحدة، لم يكن الموجهون راضين عن المدونة من حيث مساعدتها لهم في حل المعضلة الشخصية التي واجهوها؛ وذلك لأحد الأسباب التالية:

1- المدونة غير ملائمة؛ فهي إما لا تغطي كلَّ المسائل أو غير مسموح بالرجوع إليها في المعضلة التي يواجهونها.

2- المدونة تُعاني من أوجه قصور؛ فهي تفتقر إلى الاكتفاء الذاتي ومُفرطة في بساطتها وصارمة ومعرفية ومناقضة للعقلانية الاقتصادية.

3- المدونة تُمثِّل عقبة أمام أخلاقيات الموجه؛ فهي لا تُمثِّله، ولا تسمح له بأن يكون له رأي، ولا تحول دون تعرُّضه للتلاعب. لكنَّ الباحثين لا يدعون إلى التخلي عن مدونات الأخلاقيات، وإنما إلى تعديلها لتشمل أسئلة ودراسات حالة توضيحية لتمكين المرشدين والموجهين من تثقيف أنفسهم.

أسئلة تأملية:

- هل تُستخدم مدونات الأخلاقيات لتوجيهك في ممارساتك؟

- ما دور هذه المدونات من وجهة نظرك في ممارسات التوجيه والإرشاد؟

لاستكشاف هذه المسائل بصورة أكبر، نطرح المعضلة الشخصية الموضحة في دراسة الحالة (14-1) للتفكير فيها.

دراسة حالة (14-1):

يعمل مرشد مُحنك مع امرأة شابة في إطار علاقة إرشاد مدفوعة الأجر تهدف إلى مساعدتها للتفكير في خياراتها المهنية بعد تعرُّضها لانهيار في علاقتها الشخصية. سارت عملية الإرشاد جيداً، مع تكوُّن علاقة شخصية تبدو جيدة بين الطرفين. وفي نهاية الاجتماع الثالث - الذي كان جلسة انفعالية بصورة خاصة تضمنت جوانب عاطفية قوية - قالت المرأة المتدربة للمرشد: "أتمنى لو أجد شخصاً مثلَك في حياتي. فأنت تبدو حنوناً ومتفهماً للغاية، وينتابني دائماً شعورٌ جيدٌ وأنا معكَ". وعلى الفور بعد هذا التعليق، اعتذرت وقالت إنها لم تقصد قط قولَ "مثل هذا الكلام" له. كان المرشد واعياً بالإطراء من التعليق، وبامتلاكه مشاعر ودودة تجاه المرأة، لكنه صار متخوفاً مما يعنيه ذلك بشأن علاقتهما واستمرارها. فما الذي عليه فعله؟

مناقشة الحالة:

تُمثِّل دراسة الحالة الموضَّحة أعلاه مُعضلةً للمرشد من الناحية الشخصية، ومن ناحية العلاقات مع الآخرين؛ فتتعلق بصورة أساسية بالعلاقة بين الشخصين المعنيين ومشاعرهما. ويمكن طرح بعض الأسئلة الأساسية هنا، وهي:

1- كيف سيعمل المرشد مع المرأة الخاضعة للإرشاد الآنَ؟

2- هل يستمر المرشد في علاقة الإرشاد؟

3- إلى أي مدى يمكن استخدام الموقف لدعم المرأة المتدربة؟

4- ما الدروس المستفادة التي يمكن الخروج بها من هذا الموقف؟

تعتمد الإجابات عن هذه الأسئلة بلا شك على قيم الشخص الذي يجيب عنها. فيتمثَّل أحد الخيارات في تجاهل التعليق أو التقليل من أهميته والسعي لمواصلة العلاقة كما لو أن التعليق لم يصدر من المرأة على الإطلاق. من وجهة نظر البعض، قد يكون هذا الرد غير أخلاقي من الناحية الوجوبية (انظر أعلاه)؛ وذلك لأنه سينكر عن عمد مشاعر المرأة الخاضعة للإرشاد وأثرها من أجل الحفاظ على هذه العلاقة مدفوعة الأجر، وربما أيضاً للاستمرار في عملية نقل المشاعر الإيجابية غير السليمة (McAuley, 2003) على حساب سلامة المرأة المتدربة الخاضعة للإرشاد. وإذا راجعنا مؤلفات التوجيه والإرشاد التي تناولت مثل هذه المعضلات، فسنرى أن أحد الاقتراحات

المعتادة، التي تقدمها أيوردانو وآخرون (2017)، هي التفكير في عمليات الاتفاق وتأمُّل ما إذا كانت الحدود قد تمَّ تحديدها والتعامل معها على نحو ملائم في العلاقة. ويتمثَّل أحد التصرفات الأخرى، مثلما يشير دي هان (2008ب)، في إحالة المرأة المتدربة إلى مرشد آخر؛ لكن هذا التصرف سيتطلب على الأرجح من المرشد والمرأة المتدربة إجراء محادثة حول هذه المشاعر التي عبَّرت عنها المرأة، ما قد يُعرِّضها للإحراج والضرر العاطفي، لا سيما وأن المشكلات السابقة التي واجهتها أسفرت جزئيًّا عن انهيار في علاقتها السابقة. ويمكن أن تثير هذه الحالة أيضاً خلافاً في إطار تمييز أيوردانو وزملائها (2017) بين القيم والأخلاقيات. فقيم المرشد الشخصية قد تحثُّه على التصرف على نحو يُراعي مشاعر الآخرين، خاصةً عندما يكونون في حالة ضعف، وهو ما يُمثِّل الوجوبية في القيم الشخصية. على الجانب الآخر، قد يشعر المرشد كذلك أنه بالسعي للقيام بإجراء ما فيما يتعلق بهذه المعضلة، أي عن طريق القيام بتصرفات "صالحة"، قد يُخِلُّ دون قصد بهذه القيم عن طريق الانسحاب من العلاقة وتَرْك المرأة المتدربة في حالة ضعف. وتوجد بالطبع تصرفات أخرى يمكن للمرشد الاختيار من بينها، مثل تصعيد الأمر للجهة المشرفة، أو استخدام التحويل المضاد للمشاعر لمساعدة المتدربة على فهم ما قد يدور بينهما، إلخ. لكننا لا نهدف هنا إلى تأييد تصرُّف معين دون الآخر؛ وإنما نسعى إلى إلقاء الضوء على كيفية التفاعل بين إحدى معضلات الممارسة والنظريات الأخلاقية.

تتناول كوري ولين Corrie and Lane (2015) هذه المعضلات الأخلاقية الشخصية من منظور الإشراف. ويستندان في ذلك إلى عمل كارول وشو (2013) اللذين يطرحان إطاراً أخلاقيًّا يمكن استخدامه للتفكير في المسائل الأخلاقية الشخصية (بالإضافة إلى المسائل الكلية والمتوسطة، التي سنتناولها لاحقاً في هذا الفصل). ويتكوَّن هذا الإطار من ستة مكونات مثلما أوضحت كوري ولين (2015)، وهي:

- الحساسية الأخلاقية؛ أي الوعي بالذات وضرر العواقب وأثر السلوك المتعمد.

- البصيرة الأخلاقية؛ أي التفكر والوعي العاطفي وعملية حل المشكلات والقرارات الأخلاقية.

- التطبيق الأخلاقي؛ أي ما يمنعني/ ما يدعمني، وكيفية تنفيذ القرارات.

- المحادثة الأخلاقية؛ أي الدفاع عن القرار، والإعلان عنه، وربطه بالمبادئ.

- السلام الأخلاقي؛ أي التعايش مع القرار المتخذ، ودعم الشبكات المهنية أو الاجتماعية، وقبول معضلة القيود، والتعلُّم من العملية، والتسامح.

- النضج الأخلاقي وتطوُّر الشخصية؛ أي استخدام التعلم لإثراء المعرفة الذاتية الأخلاقية، مع التوسُّع في الفهم الأخلاقي والاتسام بمزيد من التأقلم والكفاءة من الناحية الأخلاقية.

أسئلة تأملية:

- أي من هذه المكونات تنطوي عليها ممارستك من وجهة نظرك؟

- ما المكونات التي ترى أنك بحاجة إلى تطويرها بوصفك ممارساً للإرشاد أو التوجيه؟

إن الإطار الموضَّح أعلاه، على الرغم من عدم إشارته بصورة واضحة إلى نهج أخلاقي معين؛ فهو يفيد في مساعدة الموجهين والمرشدين الأفراد عن طريق توجيههم للتركيز على جوانب معينة من المحتوى. ويتمتع هذا الإطار كذلك بميزة عدم زيادة الوعي بالأبعاد الأخلاقية لمعضلات التوجيه والإرشاد فحسب (الحساسية والبصيرة الأخلاقية)، وإنما أيضاً بالهياكل الداخلية والخارجية التي يجب إنشاؤها (التطبيق الأخلاقي والمحادثة الأخلاقية) لإتاحة الفرصة للتصرفات خارج العلاقة، والتعامل كذلك مع مشكلات تطوير الموجهين/المرشدين (السلام والنضج الأخلاقي). وتجادل كوري ولين (2015)، فيما كتباه للمشرفين على العلاج المعرفي - السلوكي، بأن إطار كارول وشو (2013) يمكن استخدامه إذًا من جانب المشرفين للعمل مع مَن يشرفون عليهم، لمساعدتهم على تطوير "بوصلتهم الأخلاقية" في أيٍّ من جوانب المكونات الستة. ومن ثَمَّ، يمكن رؤية كيف يمكن أن يكون ذلك إطاراً مفيداً للإشراف في التوجيه والإرشاد (انظر الفصل الثاني عشر للاطلاع على مناقشة حول الإشراف).

تستخدم فيشن (2012: 308) التشبيه المسيحي "الخطايا السبع المهلكة" في وصفها للتعبير عن الفخاخ الأخلاقية التي يمكن للموجهين الوقوع فيها، وهي:

الجشع: التسرُّع في التوجيه دون الحصول على تدريب كافٍ.

الكسل: بَذْل الحد الأدنى من الجهد اللازم.

الشراهة: الانجذاب إلى ما يبدو سوقاً مربحاً.

الحسد: الغيرة من العملاء أو الزملاء.

الفخر: النظر إلى الذات بوصفها معلماً روحياً مهماً.

الشهوة: الإغواء بحجج باطلة / الكذب.

الغضب: إظهار مشاعر قوية وتجاوز حدود الدور.

من وجهة نظر كارول وشو (2013)، يمكن استخدام هذه الفخاخ الأخلاقية للسماح بالنضج الأخلاقي (المكون 6) لدى المرشدين والموجهين الأفراد، وأيضاً داخل السياق التنظيمي. وتجدر الإشارة إلى أننا قد ركَّزنا حتى الآن بصورة أساسية على المستوى الجزئي (الشخصي) للأخلاقيات عن طريق تناول المعضلات التي تواجه الأفراد، وكيف يمكنهم التعامل معها. وفي القسم التالي، سننتقل إلى تناول المسائل التنظيمية.

السياق المتوسط (بين الجزئي والكلي): السياق التنظيمي والأخلاقيات:

مثلما أوضحنا عدة مرات في هذا الكتاب، يُعَدُّ السياق الذي يحدث فيه التوجيه والإرشاد مهماً للغاية لفهمه. وينطبق ذلك بصورة خاصة عندما ننظر في السياق التنظيمي. فتناول مسألة الأخلاقيات في هذا السياق يعني أننا لسنا بحاجة إلى تناول قيم المشاركين الأفراد وأخلاقيتهم داخل علاقة التوجيه والإرشاد فحسب، وإنما أيضاً مواقف أصحاب المصالح الآخرين في هذا النظام، مثل:

- مديري المرشدين/ الموجهين.

- مديري المتدربين المستفيدين من الإرشاد/ التوجيه.

- إدارة الموارد البشرية.

- كبار المديرين الذين يشرفون على تدخلات التوجيه والإرشاد.

- الموظفين الآخرين غير المشاركين مباشرة في عملية التوجيه والإرشاد الذين قد يتأثرون بها.

في الفصل الثالث، درسنا دراسة نقدية مبدأ ثقافة المنظمة وفكرة خلق ثقافة التوجيه، والأثر الكبير الذي تتركه الأعراف والقيم التنظيمية على السلوك الأخلاقي في التوجيه والإرشاد. وفي الفصل السابع، استكشفنا كيف يمكن أن يُمثِّل صوت المنظمة خطاباً مهيمناً داخلها، حيث يمكن لأصحاب المصالح المؤثرين السعي لتحديد ما يُعتبَر مناسباً أو مقبولاً داخل المنظمة، وتجتمع بصورة أساسية ديناميكيات الثقافة والسلطة لإحداث تأثير قوي على السلوك. ومثلما فعلنا في القسم السابق، سنستخدم دراسة حالة (14-2) لاستكشاف كيف يمكن أن تتجلى بعض هذه المسائل في السياق التنظيمي.

دراسة حالة (14–2):

في منظمة خدمات مهنية متوسطة الحجم، تمَّ تعيين موجهة تنفيذية خارجية للعمل مع ثمانية مديرين من الإدارة الوسطى. وقد قاد تلك المبادرة مدير الموارد البشرية الذي شرح للموجهة أنها ستعمل مع هؤلاء المديرين كلٍّ على حدة بشكل فردي لمساعدتهم على "إحداث تغيير كبير" في ممارساتهم العملية. وقد كان يرى أن هؤلاء المديرين بحاجة إلى مساعدة الموجهة للابتعاد عن الأسلوب الإداري التوجيهي إلى الأسلوب الإداري التمكيني الودود مع الآخرين؛ لمساعدتهم في تحمُّل مسؤولية أعمالهم. وقد تمَّ إقناع الرئيس التنفيذي بدعم هذا التدخل ماليًّا على يد مدير الموارد البشرية الذي أخبر الموجهة بأن عليها تقديم مبررات قوية لصرف هذه الأموال؛ لأن الرئيس التنفيذي لم يكن مُدرِكاً في البداية للفائدة التي سيعود بها التوجيه على العمل. وقد ساعدت الموجهة في إقناع الرئيس التنفيذي عن طريق شرح منهجها في التوجيه، وكيفية تحقيق هذه الفوائد بناءً على خبرتها في أماكن عملت بها في السابق. وكانت الموجهة واضحةً في التعبير عن اعتقادها بأنه لكي يكون التوجيه فعَّالاً، ينبغي وجود حدود واضحة من حيث السرية، وأن يظل محتوى المحادثة من ناحية المبدأ سراً بينها وبين المتدربين الذين تقوم بتوجيههم. وتمت الموافقة على ذلك حينذاك، ثم بدأت الموجهة رسميًّا مهامها الرسمية مع المتدربين. في البداية، بدا أن كلَّ شيء يسير على ما يُرام، مع وجود مستويات جيدة من الصراحة والاحترام بين الموجهة والمتدربين؛ ولكن بعد بضعة أشهر بدأت الموجهة في ملاحظة أن المتدربين صاروا أكثر تحفُّظاً في محادثاتهم أثناء التوجيه، مع

تأجيل / إلغاء جلسات توجيه سبق الإعداد لها. وفي الوقت نفسه تقريباً، أعدَّ مدير الموارد البشرية لقاءً مع الموجهة أوضح لها فيه أن الرئيس التنفيذي صار "متلهفاً لرؤية نتائج" بعد كل الاستثمار الذي وُضِع في التوجيه، ويريد معرفة التقدُّم الذي يتم إحرازه. اتضح بعد ذلك أن الرئيس التنفيذي التقى بعدد من المتدربين كلٍّ على حدة، طالباً منهم الكشف عما كانوا يفعلونه في جلسات التوجيه. وفي ظل عدم رضاه على ما يبدو عن ردود المتدربين، طلب من مدير الموارد البشرية الحصول من الموجهة على "مستجدات التقدُّم المحرز" لدى كل متدرب. وأوضح مدير الموارد البشرية أنه يخشى من أنه في حالة عدم تمكنه من تقديم المستجدات في المبادرة، فسيتعرض مستقبل مبادرة التوجيه للخطر، بالإضافة إلى سمعة مدير الموارد البشرية نفسه ومنصبه في المؤسسة. فما الذي ينبغي على الموجهة فعله؟

مناقشة الحالة:

من الواضح أنه بالإضافة إلى الديناميكيات الشخصية في كل علاقات التوجيه والإرشاد، لدينا الآن بعض علاقات أصحاب المصالح الأخرى التي يجب التفكير فيها. يبدو أن المؤيد والراعي الرئيسي للتدخل قد خاض مخاطرةً سياسية باقتراحه هذا التدخل، ويُحمِّل الأمر الآن على الموجهة التنفيذية. وتتمثَّل الرسالة المقدَّمة للموجهة في أنها تتحمل مسؤولية مستقبل مدير الموارد البشرية وسلامة المتدربين، وأن عليها اتخاذ قرار بشأن إما تقديم بعض الأدلة على إحراز تقدُّم أو السعي للانسحاب من التعاقد مع ما يترتب على ذلك من خسارة للعميل. من منظور كارول وشو (2013)، يُمثِّل ذلك اتخاذ قرار والإعلان عنه من خلال المحادثة الأخلاقية، لكنه يشمل كذلك القدرةَ على العيش مع تبعات القرار المُتخَذ (السلام الأخلاقي).

إذا قررت الموجهة الكشفَ عن بعض المعلومات لمدير الموارد البشرية، فهل ذلك سيُمثِّل خطيئة الجشع من منظور فيشن (2012) (انظر أعلاه)؛ أي الرغبة في العمل في سوق مربحة؟ أم أن الإجابة عن هذا السؤال تعتمد على درجة الكشف؟ إذا قدَّمت الموجهة معلومات حول "الموضوعات العامة" التي أظهرها التوجيه ويحتاج الرئيس التنفيذي التفكير فيها، مع جعل المسائل والمساهمات الفردية دون أسماء، فهل سيكون ذلك أخلاقيًّا من الناحية النفعية، أي تحقيق أكبر فائدة لأكبر عدد من الناس؟ لقد وُضِعت الموجهة في موقف صعب، مرة أخرى، فيما يتعلق بالتعارض بين القيم الشخصية والأخلاقيات، على سبيل المثال: هل "أحترمُ حدودَ الخصوصية التي اتفقتُ

عليها مع متدربيّ ولا أتخلى عن هذا الاحترام" مقابل المسؤولية التي أتحمَّلها تجاه برنامج التوجيه ومدير الموارد البشرية، والمسؤوليات تجاه الرئيس التنفيذي بشأن منافع التوجيه ذاته؟ علاوة على ذلك، فقد تدمرت العلاقات مع المتدربين بالفعل، وهو ما يتضح من انسحاب بعض المتدربين بعد تدخل الرئيس التنفيذي.

وفقاً لدراسة لكوتو وكوفمانCoutu and Kauffman (2009) قبل بضعة أعوام، كشف 70% من الموجهين الخاضعين للدراسة عن تقارير التقدم للمنظمة، سواء من خلال الموارد البشرية أو المشرف المباشر؛ لكن ذلك تمَّ الاتفاق عليه من البداية، وليس في أثناء البرنامج.

حضر أحد مؤلفي هذا الكتاب (ستوكس) اجتماعاً انعقد في مركزنا عن برنامج لتطوير القيادة سيُقدَّم لأحد عملائنا من الشركات. دارت المناقشة حول كيفية تنفيذ نشاط التوجيه في البرنامج، وتضمَّن اللقاء اثنين من ممارسي التوجيه ومدير تطوير الأعمال في المركز الأكاديمي. وقد التقى مدير تطوير الأعمال بالرئيس التنفيذي للشركة الذي أراد أن يعمل مديرو الشركات التي استحوذ عليها على نحو أكثر فعالية كفريق عمل. وقد أثار أحد الموجهين مسألة الكشف والإفصاح عن "الأفكار" التى ظهرت من عملية التوجيه إلى المدير التنفيذي من أجل مساعدة الشركة في تحقيق التقدُّم. شعر مدير تطوير الأعمال أن هذه فكرة جيدة، لكنه شعر أن بعض المتدربين من المرجَّح أن يقاوموا فكرة التوجيه، وربما يتصرفون أيضاً بصورة دفاعية (انظر الفصل الثامن للاطلاع على مناقشة حول سلوك المتدرب الماهر) من أجل حماية أنفسهم. لذا، اقترح أحد الموجهين ضرورة إعلام الموجهين بأن الموضوعات سيتم الإبلاغ عنها بشكل عام ودون ذكر أسماء، مع عدم الكشف عن أي تفاصيل تسمح بتحديد التعليقات الشخصية. لكن الموجه الآخر أثار مسألة ما إذا كان الإعلان عن إمكانية الكشف عن المعلومات سيُثير في الواقع حفيظة المتدربين 'frighten the horses'، ويحول دون نجاح علاقة التوجيه. وتقرر أنه من الضروري إعلام المتدربين بذلك، لكن مع تقليل الموجهين من أهمية الأمر لتجنُّب إشعار المتدربين بمزيد من الضغط (انظر الفصل الرابع للاطلاع على مناقشة حول تأثير التقييم على المتدربين). إلى أي حد يمكن اعتبار ذلك مثالاً على ما يُطلِق عليه كارول وشو Carroll and Shaw (2013) الحساسية الأخلاقية؟ وهل يمكن القول إن المشاركين تآمروا داخل الاجتماع على التخلي عن مسؤوليتهم الأخلاقية تجاه المتدربين لإبعادهم عن المخاطر السياسية الكامنة من خلال الكشف عن الأمور

لموجهيهم؟ ووفقاً لكارول وشو (2013: 243)، يمكن أن تحدث المشكلات بسبب وجود اختلاف بين النوايا والأفعال:

من السهل للغاية تبرير سردية أو نص أخلاقي من منظور نوايانا. وبالطبع، نوايانا "جيدة" دائماً. ومن الصعب علينا القيام بأي أفعال بنوايا سيئة. حتى عندما ننوي القيام بأفعال سيئة، مثل: "سأقتله، أو سأنشر شائعات عنها وأشوه سمعتها، أو أنوي اختلاس الأموال"؛ تكون لدينا نية مصاحبة لفعل هذه الأمور لأسباب جيدة، مثل "سأقتله لأنه يستحق ذلك بسبب ما فعله معي، أو سأَنشر شائعات عنها لأنها متعالية، أو سأختلس المال لأنه سيمنحني الحياةَ الكريمة التي أفتقرُ إليها".

لذا، فإن هذا المفهوم المتعلق بالنية المصاحبة قد يُستخدَم كوسيلة لتفسير نتيجة اللقاء الموضح أعلاه، مثل: "لا بأس من التقليل من أهمية الخطر السياسي العائد على المتدربين؛ لأن ذلك سيُمكِّنهم من تجربة التوجيه الذي من شأنه إفادتهم"؛ لكن هذا الاختيار للسردية يقضي على أي سردية أخرى لنص آخر، مثل "نحن بحاجة للتقليل من أهمية الخطر السياسي العائد على المتدربين، وإلا فقد يختارون الانسحاب من برنامج القيادة وسنخسر الدخل".

سنتناول في القسم التالي إمكانية تأثير الخطابات الأخرى على صناعة القرار الأخلاقي، حيث سنتناول الأخلاقيات من منظور كلي، وهو الجانب المجتمعي لها.

المنظور الكلي – البنى المجتمعية:

من الجوانب التي سنتناولها ببعض التفصيل أثر الهيئات المهنية والكفاءات والمعايير على التوجيه والإرشاد (انظر الفصل الخامس عشر). وفي هذا الفصل، سننظر إلى هذه الجهات وغيرها من أصحاب المصالح الآخرين بوصفها جهات مُروِّجة للممارسات الأخلاقية. ومثلما ذكرنا من قبلُ في هذا الفصل، يتمثَّل أحد الآثار الرئيسية للهيئات المهنية في تطوير ووضع مدونات قواعد السلوك الأخلاقي التي يكون من المنتظر من أعضاء المنظمات اتباعها واستخدامها كمقياس لتصرفاتهم وردود أفعالهم. ويتمثَّل أحد الآثار الأخرى في الاستفادة من المعنى الذي تشير إليه فيشن ونيزت (2015: 16) بـ"الأسباب الشاملة الكبرى"، وهي عبارة ترتبط أيضاً بتعريف أيوردانو وآخرين (2017) للقيم المشار إليها فيما سبق. وتختار فيشن ونيزت (2015) أمثلة على قضايا كبرى، مثل الاستدامة البيئية، وتحرير المقهورين، وتقدُّم المعرفة البشرية؛ بوصفها أموراً قد توجِّه الممارسات

الأخلاقية للمشاركين في نشاط التوجيه والإرشاد. وقد يتضمن ذلك أيضاً فكرة تحقيق الذات (Rose, 1999: 220) أو الانتقال إلى مفاهيم أقل في مستواها الأكاديمي؛ مفاهيم الحكم بالجدارة الذي يُمثِّله "الحلم الأمريكي" في الولايات المتحدة، أو "المجتمع عديم الطبقات" في المملكة المتحدة.

مثلما ذكرنا في الفصل الثامن، يمكن أن يكون لهذه الخطابات السائدة أثرٌ قوي على السلوك عن طريق السماح بسلوكيات معينة و"تجريم" أخرى. ويمكن رؤية أمثلة على ذلك في مجال الرياضة حيث لم يُسمَح في دورة الألعاب الأولمبية الأخيرة في ريو دي جانيرو بالبرازيل للرياضيين الروس بالمنافسة إلا عند سماح الاتحادات الرياضية الفردية لهم بذلك، لكن كانت هناك حالات عدة لرياضيين روس - ممَّن سُمِح لهم بالمنافسة - تعرضوا فيها لمضايقات من الجماهير عند تلقِّيهم الميداليات، بالإضافة إلى حملات الغضب التي عانى منها الرياضيون غير المتعاطين للعقاقير. علاوة على ذلك، انهارت لاعبة الدراجات البريطانية ليزي أرميستيد (التي تُعرف الآن بديجنان) Lizzie Armitstead (Now Deignan) باكيةً في مقابلة بإذاعة بي بي سي (BBC) عشيةَ سباقها النهائي في الألعاب الأولمبية حيث شعرت أن الناس سيعتبرون أنها تغش مهما فعلت، على الرغم من السماح لها بالمنافسة بعد عدم خضوعها لاختبارات تعاطي عقاقير سابقة. لقد كان الخطاب الأخلاقي السائد هنا هو تصنيف الرياضيين إلى "متعاطين" "وغير متعاطين" للعقاقير، بغض النظر عما إذا كان الرياضي قد حصل على تصريح بالمنافسة/ تم إبراؤه من أيٍّ من مثل هذه الادعاءات. لذا، بدا هذا الخطاب أنه يتجاوز العمليات الأخلاقية الشخصية والتنظيمية الضمنية.

يمكن رؤية هذا الخطاب المجتمعي السائد في مجالات أخرى. ففيما يخصُّ العلاج، يشير روز Rose (1999: 217) إلى أنه "على مدار أقل عن خمسين عاماً، اتسع المجال النفسي للاستكشاف والرعاية والتنظيم بالعديد من الطرق، وعبر قنوات عدة".

ويجادل روز بأن ما يصفه كُتَّاب مثل لاش Lasch (1980) بثقافة النرجسية، وسينيت Sennett (1998) بانحلال الشخصية؛ قد أدَّى إلى وَضْع "تمزقت فيه الروابط التي كانت في السابق تربط كل شخص بسلسلة من أفراد المجتمع"، و"نشوء إمكانية عيش كل فرد حياة خاصة بحق" (Rose, 1999: 222).

ويقترح روز أنه نظراً لما يراه تراجعاً في المجتمع، انطوى الأفراد على أنفسهم وصاروا يستخدمون آليات مثل العلاج لتنظيم أنفسهم وعواطفهم بدلاً من اعتبار ذلك وظيفة المجتمع. لكن،

بدلاً من الجدل بضرورة العودة إلى صورة المجتمع الأقدم الأكثر تقليديةً، يشير روز إلى ما يسميه "صناعة الذات المستقلة" بوصفها الموضوع الرئيسي الذي يجب تناوله (1999: 221). ويقترح أن تُعتبر المنظمات والمهن الحديثة الأفراد محورَ تركيز ممارستهم لسلطتهم كخبراء (French and Raven, 1962). ومن ثَمَّ، يصف روز الإحساس بالذات كما يلي:

إن وجود الذات لا يسبق صور تقديرها الاجتماعي؛ وإنما هي نتيجة غير متجانسة ومتبدلة للتوقعات الاجتماعية المستهدفة منها، والواجبات الاجتماعية المرتبطة بها، والأعراف التي يُتحدَّث بها عنها، وتتعلم المحاسبة عليها في التفكير والحديث" (Rose, 1999: 222).

لذا، فإن روز يجادل بأن أعراف المجتمع تؤثر على الذات، لكن على نحو يُشجِّع الفرد - عن طريق مفهوم الهوية المستقلة المتمتعة بالاكتفاء الذاتي - لتحمُّل المسؤولية الشخصية من أجل التنظيم والانضباط الذاتي:

لم تعُد الشخصية السياسية الفاعلة مواطناً اجتماعيًّا ذا سلطات والتزامات نابعة من عضويته في كيان شامل بقدر كونها فرداً تتضح مواطنته من خلال الممارسة الحرة للخيار الشخصي من بين عدة خيارات يتم التسويق لها (Rose, 1999: 230).

يجادل روز بأنه نتيجة لخسارة المجتمع، تطوَّرت المهن العلاجية (مثل: العلاج النفسي، والطب النفسي، والتحليل النفسي) "لتعيد للأفراد القدرةَ على التصرف ككائنات مستقلة في مجتمع تعاقدي للذات" (Rose, 1999: 231)، عندما لا يكونون قادرين على العمل كذوات خاصة مستقلة. ويجادل ويسترن (2012: 97)، مستنداً إلى عمل روز (1999)، بأن ظهور الطلب على التوجيه يمكن اعتباره خبرة جديدة يمكن استخدامها "لإشباع الموظفين المغتربين، والقادة الذين يعانون الوحدة في المناصب العليا، والقادة الذين يعانون من تزايد العمل المعقَّد والذي يتطلب معرفتهم وانتباههم".

يذهب روز (1999) إلى أنه نظراً لأنَّ خيار استهلاك هذه الخدمات يقوم به الفرد، فإن البعض يراه خياراً مستقلاً. ويشير باومان Bauman (2005: 35) إلى نقطة مماثلة عندما يناقش ما يُسمِّيه "مهمة المستهلك" فيما يتعلق بالمجتمع المعاصر. ومن هذا المنظور، يبدو أنه ما من دليل واضح على ممارسة السلطة من جانب الأفراد أو الجماعات؛ لأن الأفراد يختارون شراء خدمات

التوجيه والإرشاد، وما من دليل على الإكراه. لكن، مثلما يذكر لوكس (200: 527)، يجب ألا تؤدي ممارسة السلطة إلى صراع، لتتحول إلى لُعبة السلطة:

لتوضيح الأمر، قد يمارس "أ" السلطة على "ب" عن طريق إجباره على فعل شيء ما لا يريد فعله، لكنه يمارس السلطة عليه أيضاً عن طريق التأثير عليه، أو تشكيل أو تحديد رغباته الشخصية. أليس جَعْل الآخرين يمتلكون الرغبات التي تريدهم أن يمتلكوها - أي ضمان امتثالهم عن طريق التحكم في أفكارهم ورغباتهم - أعلى درجات ممارسة السلطة؟

يشير جيروم برنر (1979: 132) إلى هذا التأثير بوصفه تحكماً ثقافيًّا، وتوصَّل إلى نتيجة مماثلة، وهي:

ما أن نُحدِّد كيف يدرك الناس ويشكلون العالم الذي يمارسون فيه التجارة حتى نتمكن من منحهم زمام أمرهم، بمعنى أنه عندما يعتقدون بأنهم يقفون أمام جرف، فلن يقفزوا منه إلا إذا كانوا ينوون الانتحار.

بعبارة أخرى، ما نشير إليه هنا هو أنه بالإضافة إلى الأعراف الثقافية التي استكشفناها في القسم السابق، تتأثر السلوكيات والممارسات الثقافية أيضاً بالأعراف المجتمعية التي، وفقاً لبعض المعلقين المشار إليهم أعلاه، تُمثِّل صورة من التحكم الاجتماعي. ومن أجل استكشاف كيف يحدث ذلك، دعونا نتناول معضلة التوجيه والإرشاد من هذا المنظور ومن خلال هذه العدسة (دراسة الحالة 14-3).

دراسة حالة (3–14):

لجأ بنك كبير إلى منظمة توجيه مستقلة كبرى للعمل مع عدد كبير من كبار المسؤولين التنفيذيين به في أعقاب عملية تغيير كبيرة حدثت بعد الأزمة المالية العالمية الأخيرة. ويعي الفريق الذي يُدير العقد للمنظمة التى تتولى التوجيه بأن البنك قد ظهر في الأخبار مؤخراً بعد ادعاءات بحصول رئيسه التنفيذي على عائد مالي كبير في ظل أداء مالي ضعيف بوجه عام، وحالات عمالة زائدة متعددة في العديد من الدول والمواقع؛ لكن فريق الموارد البشرية بالبنك، الذي يتولى إدارة العقد، جادلوا بأن هذا الأمر قد أُسيء التعبير عنه، وأن المتدربين لا شأنَ لهم به بأي حال من الأحوال. لكن، مع بدء العمل وفقاً للعقد، بدأ عدد من الموجهين في الإبلاغ عن أن بعض المتدربين

الذين يتعاملون معهم مشاركون على ما يبدو في سلوكيات لا يستريح لها هؤلاء الموجهون؛ إذ يلتمسون المساعدة للتفكير في كيفية الخروج من المؤسسة مع عدم المساس بخيارات الأسهم الخاصة بهم، وذلك من خلال استخدام علاقة التوجيه كمساحة شبيهة بمساحة الاعتراف للإفصاح عن "أمور اضطروا إلى فعلها" للعملاء والموظفين للحفاظ على مناصبهم. وعلى الرغم من أن هذه الاعترافات، بوجه عام، لا تكشف عن أي نشاط إجرامي، فإنها من وجهة نظر الموجهين تُثير خلافات، ليس فقط من حيث قيمهم الشخصية؛ وإنما أيضاً من حيث التزامهم بمدونات الممارسات الأخلاقية داخل جهات التوجيه المهنية. وعلاوة على ذلك، فإن مَن يعملون في مؤسسة التوجيه - على الرغم من الدخل الكبير الناتج عن العمل - قلقون بشأن الخطر على السمعة الناجم عن العمل لصالح البنك، ويترددون في الإعلان عن كون البنك عميلاً للمؤسسة. ما الذي ينبغي على مؤسسة التوجيه فعله؟

مناقشة الحالة:

تطرح دراسة الحالة (14-3) مثالاً على كيفية تأثير الأعراف المجتمعية المحيطة بمَن يعتبرون مُلامين بصورة ما عن الأزمة المالية على عقد التوجيه والعلاقات مع العملاء من الأفراد. يبدو أن الموجهين في هذه الحالة يعانون من تنافر معرفي (Festinger, 1957) تجاه دورهم في العمل لصالح البنك ومع المتدربين في حد ذاتهم. وكما هو الحال في دراستي الحالة السابقتين، ثمة جوانب شخصية وتنظيمية ينبغي النظر إليها. لكن بالإضافة إلى ذلك، علينا أيضاً دراسة الخطاب المجتمعي السائد حول العمل المصرفي وسلوك المصرفيين. وعلى الرغم من أنه قد لا يبدو غير منطقي من منظور المتدربين السعي لاستخدام التوجيه للاعتراف وحماية مستقبلهم، فإن هذه "الالتزامات" المجتمعية تهيمن على عُرف التوجيه المعتاد، المتمثِّل في السعي للتركيز على العميل. علاوة على ذلك، ثمة عامل مؤثر آخر من أعراف الهيئات المهنية يؤكد على أهمية التعاقد وإدارة الحدود وعدم التآمر مع العملاء بوصفها ممارسات أخلاقية من جانب الموجهين. وتتمثل إحدى طرق الإجابة عن سؤال "ماذا عليَّ فعله؟ " بالطبع، في استخدام أطُر عمل مثل إطار كارول وشو (2013) لتحديد معيار للتصرف؛ وفي هذه الحالة، يمكن أن تكون المشاركة في محادثة أخلاقية يتم فيها اتخاذ قرار والدفاع عنه والتعايش معه، مساحة للعمل نحو ما يصفه الباحثان بالنضج الأخلاقي. لكن، وكما يجادل بوجيه Boje (2008: 116) في كتابه عن رواية القصص في المنظمات، "تهتم

المنظمات اهتماماً انتقائيًّا بالخطابات المجتمعية". بعبارة أخرى، مَن يعملون في المنظمات معتادون على التركيز على جوانب معينة مما يفعلون على حساب الآخرين. ويعطي بوجيه Boje مثالاً على ذلك بحملات الإعلانات لدعم هذا الادعاء. ويمكن القيام بالتأكيد بادعاء مماثل بشأن الأفراد؛ فنحن غير ملتزمين بالضرورة بوجهة نظر واحدة "للحقيقة" المجتمعية، لكن يمكننا اختيار تفضيل بعض وجهات النظر وكبت أخرى. ومن ثَمَّ، فإن كيفية اتخاذ القرار الذي سيتم الدفاع عنه فيما بعدُ تجدر دراستها بمزيد من التعمق. ولعل ذلك هو السبب وراء اهتمام الكثير ممَّن يكتبون عن الأخلاقيات في التوجيه والإرشاد بالتركيز على التعليم الأخلاقي بوصفه وسيلة لتحقيق النضج الأخلاقي (Carroll and Shaw, 2013). وفي القسم الأخير من هذا الفصل، سنجمع العناصرَ المتعددة التي تمت مناقشتها على مدار الفصل، ونتناول ما تعنيه هذه العناصر للإرشاد والتوجيه والأخلاقيات في المستقبل.

أسئلة تأملية:

- ما الدور الذي تلعبه القوة في مسائل الأخلاقيات؟

- ما حدود المسؤولية الشخصية في المسائل الأخلاقية التي تظهر على المستوى المجتمعي؟

الاستنتاجات:

تناولنا في هذا الفصل المسائلَ الأخلاقية المتعلقة بالتوجيه والإرشاد من وجهات النظر الشخصية والتنظيمية والمجتمعية. ومن خلال فعل ذلك، أثرنا أسئلة عن دور الهيئات المهنية ومدونات الأخلاقيات والمعايير الأخلاقية، وهي الأسئلة التي سنتناولها بمزيد من التفصيل في الفصل التالي. لكننا أثرنا كذلك أسئلة فلسفية أوسع نطاقاً عن كيفية صناعة القرارات الأخلاقية، وكيفية ارتباط هذه الممارسات الأخلاقية بالقيم. ولم يكن هدفنا ـ مثلما أشرنا في بداية الفصل ـ هو تقديم مراجعة شاملة للنظريات الأخلاقية التي يمكن أن تكون موضوعاً لكتاب كامل جديد؛ وإنما سعينا من خلال استخدام أمثلة لدراسات حالة إلى إثارة بعض المعضلات الأخلاقية التي يواجهها المرشدون والموجهون، ثم محاولة فهمها باستخدام نظريات ووجهات نظر مختارة من المؤلَّفات التي تتناول أخلاقيات التوجيه.

على الرغم من أن الأبنية الثلاثة (الجزئي والمتوسط والكلي) تمثِّل منظوراً مفيداً يمكن النظر من خلاله إلى الجوانب المختلفة للإرشاد والتوجيه، فقد وجدنا حتماً أن كلَّ المعضلات الأخلاقية لها جوانب شخصية وتنظيمية ومجتمعية تتعلق بها على مستوى ما. وفي النهاية، من غير الطبيعي القول إن معضلة معينة هي معضلة شخصية فقط، ومن الأكثر نفعاً ومن الأجدى تناول الجوانب التنظيمية والمجتمعية لها أيضاً وفهمها.

وعلى الرغم من أننا نجد أن الإطار الأخلاقي لكارول وشو (2013) نافعٌ، يمكن الاعتراض على مفهوم النضج العاطفي لأنه قد يُشير إلى وجهة نهائية حيث يمكن ضمنيًّا أن يستريح المرشد أو الموجه لوصوله إلى النهاية. ولا نعتقد أن هذا الأمر ممكنٌ، وأن مثل هذه الرحلة الأخلاقية من المرجَّح أن تكون متواصلة وبلا نهاية. وإنصافاً لكارول وشو (2013: 350)، فقد كانا واضحين للغاية بأن ذلك ليس ما يقصدانه؛ إذ يقولان: "نقر بأن النضج الأخلاقي مثال يُسعَى إليه، لا غاية في حد ذاته".

ومثلما وجدنا أن نموذج كارول وشو نموذج قيِّمٌ، فإن مفهوم النضج العاطفي من الممكن أن يكون صعباً؛ لأنه يشير إلى المحطة الأبعد، بينما ضمنياً يرتاح المرشد والموجه لوصولها إلى النهاية، لكن مثلما أقرَّا من قبلُ، ثمة فرق بين النية والأفعال، وهذا لا يمنع الآخرين من رؤية الأمر كذلك. لكننا نتفق مع تأكيد الباحثين على التثقيف المساعد، كما تفعل أيوردانو وآخرون (2017). ونستنتج، شأننا شأن أيوردانو، أنه من الأفضل التركيز "لا على حل المشكلات الأخلاقية؛ وإنما على إتاحة الظروف والمحادثات التي ستُظهِرها على السطح" (Iordanou et al., 2017: 186).

التوجه المستقبلي:

نتنبأ بأنه بينما ستكون هناك دعوات متكررة لزيادة المعايير واللوائح في التوجيه والإرشاد، فإن الطريق المرجَّح قطعه في الرحلة نحو النضج الأخلاقي المتزايد سيكون من خلال دورات التوجيه التدريبية. وسيكون هناك دائماً مَن يدِّربون الموجهين (على وجه التحديد) الذين يتمنون التركيز بصورة حصرية على المهارات الفنية / العقلانية للمرشد أو الموجه، وسينظرون إلى عناصر أخرى مثل الأخلاقيات وعلاقات القوة على أنها زائدة عن الحاجة. لكننا نرى أن هذه العناصر تتزايد أهميتها في مجال تعليم المرشدين والموجهين؛ إذ ستُصبح جانباً متوقعاً من عملية التعلُّم، وستُصبح من عناصر المهارات لتدريب الموجهين في برامج ذات مصداقية. ومثلما

سنُوضِّح في الفصل التالي، فإن التعقيد المتزايد فيما يعني ممارسات التوجيه والإرشاد الأخلاقية أظهر تحدياتٍ كبيرةً لمَن يعملون في جهات مهنية، ومَن يعملون على المعايير والكفاءات للمرشدين والموجهين.

نشاط:

شاهِد مقطعَ الفيديو التالي عن مدونات الأخلاقيات على موقع يوتيوب الذي يستند إلى مدونة أخلاقيات اتحاد الموجهين الدولي:

www. youtube. com/watch?v=MQVI5uubdQ

1- ما مدى سهولة الاشتراك في هذه المدونات؟

2- إلى أي مدى يجب وضع سياق عملية الإرشاد / التوجيه في الاعتبار عند التفكير فيما هو أخلاقي؟

أسئلة:

- بوجه عام، كيف تلخِّص دورَ النظريات والأطُر الأخلاقية في عالم التوجيه والإرشاد؟

- إلى أي مدى نحتاج مدونات الأخلاقيات لتوجيه أفعالنا؟

- كيف يجب أن تضمن مهن التوجيه والإرشاد الامتثالَ للمعايير الأخلاقية (إن وُجدت)؟

قراءات إضافية:

للاطلاع على مناقشة حول مدونات الأخلاقيات المختلفة للهيئات المهنية، انظر الفصل (30) بقلم Brenan and Leni Wildflower في:

E. Cox, T. Bachkirova, and D. Clutterbuck, (2014) The Complete Handbook of Coaching, 2nd edition. London: Sage.

يُقدِّم الكتاب التالي منظوراً واسعاً للنضج الأخلاقي في المهن المساعدة:

Carroll, M. and Shaw, E. (2013) Ethical Maturity in Helping Professions: Making Difficult Life and Work Decisions. London: Jessica .Kingsley

للاطلاع على مراجعة شاملة للأخلاقيات في ممارسات التوجيه، اقرأ:

Iordanou, I., Hawley, R. and Iordanou, C. (2017) Values and Ethics .in Coaching. London: Sage

للاطلاع على تحليل كلي رائع للمسائل الأخلاقية على مستوى مجتمعي، انظر:

Sennett, R. (1998) The Corrosion of Character: The Personal .Consequences of Work in the New Capitalism. London: Norton

15

نظرة عامة على الفصل الخامس عشر

في هذا الفصل، نستعرض المناقشات الدائرة حول الكفاءات والمعايير والتأهيل المهني في مجال التوجيه والإرشاد. وبدلاً من تبنِّي موقف معين من هذه القضايا، نطرحُ العديدَ من الأسئلة، ونُقدِّم قائمةً شاملةً ومفصَّلة من الحجج المعارضة واسعة النطاق حول الموضوع.

الفصل الخامس عشر
الكفاءات والمعايير والتأهيل المهني

المقدمة:

من وجهة نظرنا، تُظهِر بالفعل مسائل الكفاءة والمعايير والتأهيل المهني في التوجيه والإرشاد العديدَ من المواقف المحيرة والمتناقضة. فيتزايد، على سبيل المثال، اعتبار المعايير أساساً للشهادات والمناهج الدراسية في جميع أنحاء العالم الغربي. ويتزايد اعتماد هذه المعايير إلى الكفاءات أو نتائج التعلُّم، ويبدو أن هذا المدخل قد صار خطاباً سائداً ونادراً ما تتم معارضته. ومثلما تناولنا في الفصل السادس، يُعَدُّ هذا مثالاً على التفكير الخطي بشأن التعلُّم، ومثلما أشرنا في الفصل الحادي عشر، يرتبط ذلك أيضاً بالافتراضات المتعلقة بالأهداف المُطبَّقة في سياق التعلُّم والتطوير.

لقد أصبحت نتيجة هذه الخطابات مسموعةً للغاية، مثلما ناقشنا فيما يتعلق بخطابات أخرى، ولقد أصبح مفهوماً ضِمناً وإلى حد كبير في الاتحادات المهنية والجامعات وعقول الآخرين من مقدِّمي الخدمات، أن البدائل صارت مهمشةً أو - الأسوأ من ذلك - لا يُعتمد عليها، وفي الغالب يتم تجاهلها، حيث يتم تجاهل المخاطر من خلال أصحاب الصوت الأعلى. وأصبح ذلك يُمثِّل مشكلة في ممارسات التوجيه والإرشاد، حيث أصبح يُحتفَى في الأدبيات على الأقل، بالفردية والتنوع والاختلاف والتعقيد بوصفها قيماً جوهرية.

المنهجية:

بوجه عام، يطرح هذا الفصل ثلاثة أسئلة رئيسية:

- هل من الممكن ومن المفترض أن تُستخدَم الكفاءات أساساً لوصف دور الموجه والمرشد؟

- هل من الممكن ومن المفترض أن تستند المعايير إلى هذه الكفاءات؟

- هل من الممكن ومن المفترض وضع اعتماد مهني بناءً على هذه المعايير؟

لتناول هذه الأسئلة، نبدأ بمناقشة حول موضوع الكفاءة، ثم نستكشف إيجابيات وسلبيات المنظور القائم على الكفاءة، ونكرر الخطوات نفسها مع المعايير والتأهيل المهني.

يُقدِّم هذا الفصل عدداً أكبر من الأسئلة والأنشطة مقارنة بالفصول الأخرى؛ ويرجع ذلك إلى أن هذا الجانب في التوجيه والإرشاد لمَّا يُبتَّ فيه بعدُ، ومن ثَمَّ يُقدِّم مجالاً للنقاش النقدي. ونختتم الفصل باستكشاف وجهة نظر بديلة.

الكفاءات:

فيما يخصُّ الكفاءات، نطرح السؤال التالي: ما الذي تستند إليه الكفاءات؟ في بعض الأحيان، يبدو أن الصحيح هو ما يفعله مُقدِّمو الخدمة حالياً؛ لكن بإمكاننا أن نتساءل: ما الذي تستند إليه هذه الكفاءات الحالية لمقدمي الخدمة؟ تأخذنا هذه التساؤلات إلى "عالم القرص" "Diskworld" الذي تخيَّله الروائي الراحل تيري براتشيت Terry Pratchett. "عالم القرص" "Diskworld"، الذي يظهر في معظم كتب تيري براتشيت البالغ عددها 26 كتاباً، هو مكان خيالي يتكوَّن من قرص مسطح يُوضَع على ظهور أربعة فيلة ضخمة تقف بدورها على ظهر سلحفاة عملاقة تسبح ببطء في الفضاء. وتعتقد إحدى شخصيات هذه الرواية أن السلحفاة تجلس فوق ظهر سلحفاة أخرى، والتي تستند بدورها إلى ظهر سلحفاة أخرى، وهكذا. ولعل ذلك ينطبق أيضاً على الكفاءات!

يرجع ظهور الكفاءات إلى نموذج التدريب الممنهج الذي يرجع إلى ستينيات القرن الماضي. لقد عرَّف التدريب الممنهج المهارات والمعارف (ولاحقاً المواقف) بوصفها أساساً لوضع المناهج التعليمية. وفي السبعينيات، كانت هناك حركة لاستبدال وحدات التحليل هذه، القائمة على المنهج، لتحل محلها وحدة قائمة على العمل، ألا وهي الكفاءة. ووصفت هذه الوحدة شيئاً بإمكان الفرد في وظيفة ما القيام به. وبدا ذلك، في تلك الفترة، خطوة مهمة للأمام، ونحن نتفق على أن للكفاءات

العديد من المزايا بالفعل. وقبل تناول جانبها المظلم، سنوضح هذه المزايا فيما يلي. بالنظر إلى الجانب الإيجابي لهذه المسائل، نؤيد فكرة الكفاءات بناءً على البحث، مع توضيح هذه النقطة عن طريق الاستعانة بالمستجدات المقدَّمة من المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC) في هذا المجال.

الجدل المؤيد لأساسيات الكفاءات:

تنظيم الجانب الصعب في تطوير المسؤولين التنفيذيين:

مثلما أشرنا في الفصل الثاني عشر، وُصِف التوجيه بأنه الجانب الصعب في تطوير المسؤولين التنفيذيين (2004 Sherman and Freas,). فيوصَف هذا الجانب بأنه مليء بالدجالين والمشعوذين الذين يقومون بادعاءات غير حقيقة تستند إلى أساليب ومناهج مريبة لم تخضع للبحث على نحو كافٍ (انظر الفصل الثاني). وتوصلنا إلى أنه في بداية التسعينيات، كانت الشركات التي تشتري خدمات التوجيه تبحث عن شيء يساعدهم في التمييز بين الموجهين الجيدين والسيئين من بين العشرات الذين كانوا يتقدمون لكل شركة كل أسبوع ويعرضون خدماتهم.

تعزيز فهم الدور الذي يقوم به الممارسون:

لعل البحث الذي أجرته ويليز s'Willis (2005) على المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC) كان أدق دراسة أُجريت على كفاءات التوجيه والإرشاد على الإطلاق. فوضعت الباحثة قائمة طويلة لأكثر من 900 كفاءة للموجهين والمرشدين من المناهج التعليمية للمؤسسات التي أنتجت مواصفات مفصلة لتدريب الموجهين والمرشدين. ويتمتع هذا المدخل بميزة تأسيس إطار للممارسة، لكنه - مثلما أوضحنا أعلاه وفي الفصل الثاني عشر - ينطوي على خطر عدم سماح الخطاب السائد حول الممارسات الحالية بالابتكار وظهور وجهات نظر ناشئة جديدة.

إنشاء إطار للمقارنة:

من خلال الجمع بين أطر مختلفة للكفاءات، تمكَّن الباحثون من إظهار جوانب التشابه والاختلاف بين المداخل المتعددة. وساهم ذلك أيضاً في تطوير تصنيف للأدوار، مثل موجه

المسؤولين التنفيذيين أو المرشد المهني (انظر الفصل الخامس). ووضع الباحثون كذلك نموذجاً يمكن للأفراد استخدامه في التخطيط لتطويرهم المهني.

المصداقية في المجال:

تمَّ توزيع إطار عمل المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC)على الأعضاء وغيرهم من القادة في هذا المجال، الذين طُلِب منهم الإشارة إلى الكفاءات التي يعتقدون أنها جوهرية في ممارساتهم، وترتبط بنهج معين أو قاعدة عملاء معينة يستهدفونها ولم تتناسب مع ممارساتهم. وبهذه الطريقة، ظهرت أنماط للكفاءات مستندةً بصورة كبيرة إلى الممارسات القائمة؛ أولاً من قائمة الكفاءات التي وُضِعت من المناهج التعليمية القائمة، وثانياً من الدراسة الاستقصائية للممارسين الخبراء.

الجدل المعارض لأساسيات الكفاءات:

الفلسفة الذرية:

إن أي ممارسة لمهارة عالية المستوى بشكل معقول تتم ممارستها واختبارها بوصفها كياناً كاملاً. ونوضح هذه النقطة من حيث إطار كفاءات المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC) (www. emccouncil. org) الذي قد ينطبق على فعل واحد يقوم به مرشد أو موجه. عندما يرد المرشد أو الموجه على العميل بما قيل لتوه، قد يُظهِر "تعاطفاً"، ويمكن القول أيضاً إنه يُبدي "إنصاتاً" أو "تعليقاً"، أو ربما "تقييماً" أو "نظرية تعلم"، أو "يدعم الاستقلالية"، أو "يحرص على التفاهم"، أو "ينصت بفعالية"، أو "يبني العلاقة ويحافظ عليها"، وغير ذلك من العناصر الأخرى في قائمة الكفاءات المفصَّلة. وتحليل ما يفعله المرشد أو الموجه وتحديده بعبارات واضحة يمكن أن يعارض التعقيدات الديناميكية للممارسة كما يختبرها مَن يُقدِّم المساعدة ومَن يتلقاها.

أحادية الثقافة:

ثمةَ تساؤل في المجال بشأن ما إذا كان توحيد ممارسات التوجيه أمراً جيداً أم لا. فيختلف الخاضعون للإرشاد والتوجيه اختلافاً هائلاً فيما يمكنهم فعله وما يريدونه، وتوحيد ما يُقدَّم لهم ليس

بالضرورة سمة مرغوبة لمَن يطلبون المساعدة. وهنا يذكرنا علماء الأحياء بعدم الاستقرار الملازم لعملية الاستزراع الأحادي.

الكفاءات البحتة:

من المخاوف الأخرى المتعلقة بالكفاءات إنشاؤها إطاراً ذهنيًّا يلتمس من خلاله المتخصصون تحقيق أداء جيد، بدلاً من تحقيق التميُّز الخاص بهم.

نموذج عدم الكفاءة:

يمكن أن يؤدي الاستناد إلى الكفاءات والمعايير إلى توجُّه يعتمد على "فجوة التدريب" مع تركيز التوجيه أو الإرشاد على ما يفتقر إليه العميل. ويبدو ذلك مؤسفاً من ناحية التحفيز، ويضيع كل أنواع الفرص. وقد ذهب فيربينرس Fairbairns (1991)، وهو من أوائل المنتقدين عقلية الفجوة، إلى أنه في المنظمات التي "لا يكون لدينا فيها فكرة واضحة عما سيحدث فيما بعدُ، ربما يجب علينا التوقُّف عن البحث عن تحليل الحاجات التدريبية لمساعدتنا في اتخاذ قرارات بشأن برامج التدريب والتطوير التي ينبغي إدارتها" (1991: 45). وتذكرنا المداخل القائمة على الحلول (Berg and Szab, 2005) بأن نموذج عدم الكفاءة ليس سوى منظور واحد للتوجيه.

انخفاض الكفاءات في ظل التوتر وتراجع قاعدة الموارد:

قدم لنا إد روزن Ed Rosen - وهو ملاحظ حاد الذكاء - ملاحظاته، حيث أفاد بأن المتخصصين متوترون للغاية بشأن إمكانية انخفاض تعليم الكفاءات؛ ربما بسبب الرقابة الدقيقة أو خضوعهم لضغط قوي فيما يخصُّ الموارد. حيث يميل المتخصص فقط إلى تعليم ما قد تمَّ تحديده فحسب، حتى وإنْ كان لا يفي بالمتطلبات الناشئة والديناميكية للموقف. وكما توصل جارفي Garvey (2012) كبديل على الجانب الآخر، تمَّ التخلي عن الكفاءات عن عمد بوصفها غير ملائمة في الأزمات. ويشير جارفي إلى كلٍّ من كرام Kram (1983)، وبيتش وبروكبانك Beech and Brockbank (1999)، وكلاترباك Clutterbuck (2004) الذين يجادلون بأن الإرشاد يأخذ الأفراد إلى ما هو أبعد من الوضوح. ويشير ألريد وجارفي Alred and Garvey (2000: 268) إلى أن الإرشاد يمكن أن يتجاوز الكفاءات والمهارات "لتعزيز النمو المتوازن".

على النقيض من فكرة الكفاءات، فإن التوجه الهادف لريتشارد أوليفر Richard Oliver يُقدِّم منظوراً آخر (2006). فيقترح أن يكون الموجهون واضحين بشأن الهدف، وصريحين بشأن ما يمكن أن يظهر في أثناء العملية: يجب أن نُعطي الاهتمام حتى يظهر هذا الهدف في أثناء تقدُّمنا. فيُعَد التفكير الآلي والحجج والادعاءات المؤيدة له "خيالاً مطمئناً": "نحن أذكى مما نظن، على الرغم من أننا قد نكون أكثر جهلاً مما نعرف" (2006: 20)، و"مهمتنا في الحياة هي تحديد حالات الرفاهية التي نتمتع بها ونحافظ عليها ونُعزِّزها ونزيدها" (2006: 23). وجوهريًّا، يعتقد أوليفر أن حالة الرفاهية هي بوصلتنا. والاتجاه الهادف هو علاقة بين القيم والكفاءات والسياقات. إن التركيز على السياق الذي توجد فيه والتفاعلات التي تقوم بها داخل هذا السياق يُوضِّح لك كلاً من قيمتك والكفاءات التي يمكنك إضفاؤها على هذه القيمة (2006: 9-25).

أسئلة تأملية:

فيما يلي ثلاثة أسئلة جيدة للموجهين حول التوجه الهادف:

- هل يمكنني تغيير أي شيء في السياق للمساعدة في جَعْله يُسهم في رفاهيتي؟

- هل من شيء يمكنني تغييره في تفاعلي مع السياق الذي أُوجَد فيه لجَعْله يسهم في رفاهيتي؟

- هل أحتاج إلى الانتقال من هذا السياق إلى سياق آخر لزيادة رفاهيتي؟

الاستنتاجات:

توجد حجج مؤيدة للكفاءات وأخرى مناهضة لها. تتعلق الحجج المؤيدة بتنظيم سوق غير منظَّم، وفهم ما يزعم أن المرشدين والموجهين يقومون به.

أما الحجج المعارضة فهي قائمة على المفارقة بين الطبيعة الغامضة للعالم والحاجة إلى التحكم والتأكيد المتضمَّن في مدخل الكفاءات.

نرى، من وجهة نظرنا، أنه أصبح من الضروري وجود نوع من إطار الكفاءات خاصةً للموجهين الخارجيين. ونظراً لذلك، فمن الأفضل أن تعتمد الكفاءات على البحث الدقيق، وترتبط

بالكفاءات المعتمدة. لكن في الوقت نفسه، كما هو الحال مع الممارسات الجيدة في التوجيه والإرشاد، ثمة نطاق للمراجعة والتطوير. ولعل أفضل طريقة يُنظَر بها إلى تطوير الكفاءات أو بالأحرى كفاءة معينة، هي النظر إليها كعملية متواصلة بدلاً من نقطة محددة.

المعايير:

فيما يخصُّ المعايير، نطرح السؤال التالي: هل ما يُعتمَد هو البرنامج أم الأفراد أم كلاهما؟ هل المعايير ممكنة في التوجيه والإرشاد؟

لا يُمثِّل هذا المجال مهنة معينة ذات نموذج نظري أو عملي عام. ويمكن مقارنته بمهن مثل "العلاج بالتحليل التصالحي"، الذي يقوم على نظرية موحدة قوية، أو المحاسبة التي توجد لها ممارسات قومية ووطنية توجِّه كيفية إجرائها. وعلى النقيض من ذلك، توجد العديد من الطرق لتقديم التوجيه والإرشاد.

أسئلة تأملية:

- ما مقدار الرغبة في توحيد معايير الممارسات؟

- هل مَن يزعمون الاهتمام بوضع معايير يسعون إلى دعم المهنة وتحسين الخدمة للمستخدمين أم أنهم يهدفون إلى تحقيق منفعة شخصية في سوق غير واضح؟

- هل تطور المعايير في التوجيه والإرشاد من المرجَّح أن يؤدي إلى التفكير بعقلية النجاح أو الفشل، أم أنه من المحتمل أن يسهم في تطوُّر مفتوح؟

يطرح اتحاد الملاكمة الدولي World Boxing Federation أسئلةً مشابهةً، مثل:

- هل نسعى لإنشاء حزام موحَّد من أجل الفوز بالمنافسة المهنية للتأثير بُغية تنظيم الانحرافات أم تحسين المعايير؟

يجادل ميجينسون وآخرون Megginson et al (2006) بوجود خطر كبير من أن يصبح المعيار الحد الأقصى الفعلي الذي يطمح إليه مُقدِّمو التدريب والتعليم، وبالتالي يصبح من المثير للتساؤل ما إذا كان وَضْع المعايير بالفعل يُجوِّد ويُحسِّن من المعايير الموجودة أم لا! ويشير بارسلو

Parsloe (1992) وبارسلو وراي Parsloe and Wray (2000) إلى أن وَضْع معايير جديدة يمكن أن يساعد في تنظيم المعايير وتحسينها.

يتمثَّل أحد الموضوعات ذات الصلة فيما إذا كان متطلب ساعات الممارسة الموجود في بعض أطر المعايير يُعَد مثالاً على التجسيد غير الحقيقي (انظر الفصل الأول). وقد كان لاتحاد الموجهين الدولي the International Coach Federation الريادة في هذا المدخل. كما تبنى كذلك المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC) ورابطة التوجيه (AC) the Association for Coaching متطلب عدد ساعات التوجيه فيما يخص درجات معينة من العضوية. وفي رأينا، تتعلق هذه المسألة بجودة التفكير النقدي الذي يصنع هذه الساعات. فالأمر أشبه بقول شخص ما "أتمتع بخبرة ثلاثين عاماً"، بينما ما يعنيه هو أن لديه الخبرة غير النقدية ذاتها لمدة 30 عاماً!

إذا قررتَ اتباع أسلوب المعايير، فالسؤال العملي الذي سيطرح نفسه هو: هل ستُصادق على البرنامج أم الأفراد أم الاثنين معاً؟ اتبع المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه أسلوب التصديق على كلٍّ من البرامج والأفراد في المملكة المتحدة، ويتزايد سعي مُقدِّمي تدريب المرشدين والموجهين في دول أوروبية أخرى للحصول على الاعتماد. ويُركِّز الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF) في الجانب الآخر على تصديق الأفراد، وقد أسَّس قاعدةً كبيرةً من الأعضاء المعتمدين في الولايات المتحدة، وبشكل متزايد في الدول الأوروبية.

الجدل حول مدخل المعايير:

الوقت المحدَّد للرُّعاة للتعامل مع المناقصات (العروض المالية):

إن أحد الأسباب التى ظهرت فيها الحاجة إلى وجود معايير في مؤتمرات المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه والتجمعات الأخرى، كانت من خلال رُعاة المنظمات الكبيرة، الذين يشكون من الوقت الذي يتمُّ قضاؤه في التعامل مع عروض غير مرغوبة للعمل به من قِبل الموجهين. كان الأمر أشبه بذهاب الموجهين الطامحين للعمل في هذا المجال إلى دورة تدريبية في نهاية الأسبوع، ثم توقُّفهم في إحدى محطات الوقود على الطريق، وذهابهم إلى ماكينة ما وطباعتهم بطاقة عمل وادعائهم بأنهم موجهون في مجال الأعمال. ونمت الحاجة للقيام بشيء ما، ورأت الاتحادات المهنية أن الاعتماد هو السبيل لذلك.

إنشاء سوق فعَّال لخدمات التوجيه:

في الأسواق الغامضة، تكون تكاليف المعاملات أكبر إذا كان من الصعب التصديق على جودة المنتج. ويتحمل الرعاة بعضاً من هذه التكاليف الزائدة، والذين يكون عليهم وضع عمليات مفصَّلة للمصادقة على جودة الموردين؛ لكن تكاليف المعاملات تؤثر على الموردين كذلك.

أولاً، سيقل الحجم الكلي للسوق بسبب المشترين الثانويين الذين يقررون أن الأمر لا يستحق، ويختارون عدم شراء الخدمة.

ثانياً، يؤدي الغموض إلى تكاليف يتحمَّلها بائعو الخدمات لأنهم قد يضطرون إلى قضاء وقت بلا مقابل في عمليات اختيار تسويقية مُوصَى بها من أجل الحصول على عمل. والحد من الغموض يجعل السوق يعمل بصورة أكثر كفاءة. فيمكن أن يتساءل الرعاة: هل لديك اعتماد اتحاد الموجهين الدولي؟ أو هل حصلت في تدريبك كموجه على معيار جودة المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه؟ وقد يكون ذلك كل ما يحتاجون إلى طرحه من أسئلة؛ لأن المهنة قد خلقت معايير لنفسها مقبولة للرعاة.

يمكن للعملاء الحكم على المعايير بسهولة:

توجد بالطبع جوانب غموض راسخة في الإجابة عن السؤال التالي: ما المقصود بالجودة في تقديم التوجيه؟ لكن، في نظر بعض المشترين، قد يكون الحصول على ضمان بأن المورد معتمد هو الضمان الوحيد الذي يحتاجون إليه. وتسعى رابطة التوجيه التنفيذي والإشراف المهنيThe Association for Professional Executive Coaching and Supervision (APECS) إلى التقدُّم أكثر في عملية التبسيط عن طريق تشجيع المشترين على أن يصبحوا أعضاءً، والسماح للاتحاد باختيار الموجهين لهم.

الجدل المعارض لنهج المعايير:

على الجانب الآخر، ثمة حجج مناهضة للمعايير. وتتناول هذه الحجج المبادئ لا الممارسات. ومن ثَمَّ، يمكن النظر إلى النقاش حول فائدة المعايير بوصفه سجالاً بين أشخاص معنيين بالجانب البراجماتي يريدون نظاماً والتماشي مع الوظيفة، وآخرين مهتمين بالجانب النظري

يرون العقلانية الواضحة للمعايير أنها زائفة وخضوع لحاجات غير معترف بها وبعيدة المنال. من الجلي أن هذا الأمر ينطوي على نزاع بين الخطابات!

وهم التحكم – الأشياء في غير محلها:

التجسيد غير الواقعي Misplaced Concreteness:

يرى كثيرون أنه إذا كانت هناك معايير متغيرة وعدم شفافية في الأداء بوظيفة ما، فإن وضع المعايير سيحل المشكلة. ويجادل نقاد هذا الرأي بأن المعايير المرتبطة بتدريب الموجهين أو المرشدين أو أداء الموجهين المزعوم لا تضع هذه النقطة في الاعتبار. فلكي تؤثر المعايير على تحسُّن التوجيه، يجب أن تهتم بالعلاقة بين الموجه أو المرشد والعميل. ويتم تأسيس المعيار بناءً على المنظمة/ الهيئة، لا بناءً على الموجه. ويثير ذلك مسألة الأصالة في العلاقات. فالمعايير المحددة مسبقاً يمكن أن تخلق علاقة إرشاد أو توجيه قائمة على الأرقام، ومن ثَمَّ تتسبب في انحلال الخصائص الجوهرية للتعاطف والثقة.

عمليًّا، تقع المعايير في نطاق أوسع من ذلك، والنطاق هو الذي يشير إلى ما إذا كانت التجربة يُحكَم عليها بأنها قد أوفت بالمعيار أم لا. فقد يتفق الموجه والمتدرب على أن العلاقة كانت تحويلية ومحمسة للمتدرب، لكن إذا كانت المؤسسة الراعية تعتقد أنها لم تفِ بأجندة البرنامج، أو إذا كان رئيس المتدرب يعتقد أنها لم تلبِ احتياجات الموظف كما يراها هذا المدير؛ فقد يُحكَم على العلاقة بأنها فاشلة. وماذا عن زملاء المتدرب أو الموظفين لديه، أو عملائه، أو قسم الموارد البشرية، أو الهيئة الحكومية الممولة للبرنامج؟ كل هذه مسائل مهمة لا يمكن - من وجهة نظرنا - التعامل معها سوى في سياق تطبيق مُحدَّد؛ لأن الحدود التي نضعها حول العلاقة (أي مَن داخلها ومَن خارجها) ستؤثر - ربما بصورة ملحوظة - على كيفية إدراك أي علاقة مباشرة بين شخصين (انظر Colley, 2003).

الاعتماد المقبول:

يُقال عادةً إن "ما هو قابل للقياس يُقاس". عندما يستفسر الأشخاص عن دورة ما من مُقدِّم التدريب أو المؤسسة التعليمية، فإنهم يطرحون عادةً السؤال التالي: لكن، هل أنت متأكد من أن الدورة ستُحسِّن من أدائي كموجه؟ وللتعامل مع مثل هذه الاستفسارات، يُركِّز مُقدِّمو الخدمة على

كفاءات أو مناهج تعليمية معينة تبدو لهم أنها ترضي عملاءهم المحتملين. إن ما يقدمونه هو مجموعة من القدرات، ويقولون إنه للنجاح في الدورة ينبغي عليك إظهار أنك تتمتع بهذه القدرات. لكن ماذا عن الموجهين المستقلين الذين يريدون العمل وفق ما يرون أنه ذو فائدة، أو المرشدين ذوي المبادئ الذين يبنون تدخلاتهم على رأي بشأن كيف يمكن أن يكون المجتمع العادل؟

ينبغي أن يتسم مُقدِّمو التدريب بالعدل مع الجميع؛ ولذلك فإنهم يميلون إلى الحرص على وجود نموذج مشترك يُقاس على أساسه الجميع. ومن ثَمَّ، تأتي مسألة الأشخاص المقبولين بصورة هامشية. بوصفنا ممتحنين خارجيين وفي مؤسستنا الخاصة، نواجه حالات صعبة كان فيها أداء العضو في الدورة التدريبية هامشيًّا، أي جيد بما فيه الكفاية فقط للنجاح في الدورة، وليس أكثر من ذلك. فهل تودُّ أن يكون هذا الشخص مرشدك أو موجهك؟ على الأرجح لا، لكن عملية الاعتماد تعني وجود مثل هؤلاء الأشخاص حتماً في المجال. ما من أحد يريد الخضوع لعملية جراحية على يد جراح دماغ تجاوز حد النجاح / الفشل بنسبة 1%، لكن الكثير من المرضى يخضعون لجراحات على يد مثل هؤلاء الجراحين، والمبدأ نفسه ينطبق على الموجهين المؤهلين.

انخفاض الاتساق في التوجيه والإرشاد كأنشطة:

لقد أشرنا إلى أن الكثير من الاتحادات المهنية يجمعها قدر مشترك كبير من المعرفة. وعلى الرغم من المحاولات التي تقوم بها اتحادات، مثل المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه واتحاد الموجهين الدولي، فلا يزال هناك عددٌ هائل من أساليب التوجيه والإرشاد في كلِّ قطاعات المجتمع. وفي ظل هذا الوضع، من الصعب وَضْع المعايير مقارنةً بالمهن الأكثر استقراراً. ومثلما أشرنا في الفصل الأول، تمتلأ الأدبيات والسوق بأشخاص يرون ممارسات الآخرين معيبةً بشدة. فنجد عبارات مثل: "لا تذهب إلى موجه جشطالتي، فإنه يعبث بدماغك"؛ "إذا ذهبت لموجه أعمال لا يركز على الحلول، فستقضي كلَّ وقتك في الاهتمام بالمشاكل"؛ "لا تذهب إلى مرشد على الإطلاق، فكلهم يوزعون نصائح بلا مبرر". لعل هذا الوضع هو نتيجة حتمية للاستخدام التجاري للتوجيه والإرشاد والذي أشرنا إليه في الفصل الأول.

ملاحظة على نظام التغذية العكسية 360 درجة:

يشير مقال قصير مفيد للغاية حول التغذية العكسية المستمرة "التغذية العكسية 360 درجة" (Goodge and Coomber, 2007) إلى أن الموجهين الذين يستخدمون مثل هذه التغذية يجب أن يُركِّزوا على الأداء بدلاً من البيانات. ويتماشى ذلك مع خبرتنا في استخدام مثل هذه الأدوات. وتتمثَّل إحدى الخطوات المهمة في تحديد الهدف الرئيسي، بدلاً من التعثر في صغائر الأمور. وفي أثناء العمل على هذا الهدف، يقترح جودج وكومبر Goodge and Coomber (2008) أن يساعد الموجهُ العميلَ في البحث عن عشرة خيارات للعمل، مع الاهتمام بعمليات التغيير، واستغلال الوقت، والتكليف، والاجتماعات، والهياكل، والوظائف، والعلاقات، وأنظمة المعلومات؛ وليس فقط الكتب والدورات التدريبية والتعلُّم من الآخرين. وهذه نصيحة مهمة؛ إذ إن التغذية العكسية المستمرة تكون عادةً جزءاً من تدخُّل الموارد البشرية، ومن ثَمَّ يُوصَى غالباً بحلول الموارد البشرية. ويعيد جودج وكومبر (2007) توجيه اهتمامنا إلى التعلُّم والتصرف في العمل نفسه ومن خلاله، وبعيداً عن المعايير التي تقوم عليها معظم أطر التغذية العكسية. علاوة على ذلك، فإن نشأة نموذج الإرشاد الذاتي (كار، 2012)، التي أشرنا إليها في الفصل الخامس، قد تُقدِّم سبيلاً بديلاً للتقدُّم حيث تقع قوة التغيير في أيدي المتدربين المستفيدين من الإرشاد.

مثل هذه النماذج لا تتطلب معايير واعتماداً؛ لأن الأفراد يتحكمون بوجه عام في تطوُّرهم الشخصي.

الاستنتاجات:

تعَدُّ المعايير جزءاً شائعاً في الحياة التنظيمية، وقد تحقَّق ما هو أقل بكثير مما يُزعَم أن بإمكانها تحقيقه. على الرغم من ذلك، فإنها في نظر كثيرين جزء مهم في تطوير مهنة التوجيه الناشئة، أو ضمان جودة الحركة الاجتماعية للإرشاد. وتناصر كل اتحادات التوجيه والإرشاد الكبرى، كلٌّ بطرقه المختلفة، استخدامَ ضمان الجودة والمعايير. وتأتي المقاومة الأساسية لهذا التوجه من الموجهين ومُرشدي المسؤولين التنفيذيين والخبراء والناجحين الذين يرون أن مثل هذه الإجراءات تُقوِّض تفردُّهم وميزتهم التنافسية في السوق.

التأهيل المهني:

فيما يتعلق بالتأهيل المهني، نطرح السؤال التالي: ما مقدار التأهيل المهني اللازم والمناسب في مجال التوجيه والإرشاد؟ وما متطلبات المهنة التي تخدم عملاءَها؟ وهل يعتبر التأهيل المهني أساساً منطقياً ملائماً لبدء العمل في مهنة التوجيه، للمساعدة في رفع الأسعار عن طريق الحد من العرض؟ أم أنه يُنظِّم نهج الاختلاف في التجارة؟ ماذا يحدث للمهنة عندما تنتقل من مجموعة غير منظَّمة من الممارسات إلى مهنة موحدة؟ هل يقترب المطلعون من المركز، بينما يُدفَع الدخلاء إلى الخارج؟ تُستخدَم هذه النقطة الأخيرة كنقد لمجتمعات الممارسة في الفصل التاسع.

في التوجيه والإرشاد، نتعامل مع كتلة غير متبلورة كلياً من المصالح والاهتمامات. وتتنوع مجموعات الأفراد وفقاً لما يلي:

- مجموعة العملاء: يتجسد فيها أكبر قدر من الاختلافات. فيتعامل بعض الموجهين المسؤولين التنفيذيين مع أعلى المناصب الوظيفية في الشركات العالمية، في حين يتعامل بعض الموجهين الاجتماعيين مع أكثر الفئات المحرومة والمُحبَطة ومنخفضة المهارات في المجتمع.

- مستوى المهارة: يمارس بعض المديرين المباشرين، الذين يعملون كموجهين، مهمةَ التوجيه بعد يوم أو أقل من التدريب. وترى بعض مؤسسات توجيه المسؤولين التنفيذيين أنه لتكون موجهاً، يجب عليك أولاً أن تكون مؤهلاً كطبيب نفسي، ثم تخضع لتدريب مُكثَّف بعد ذلك.

- أساسيات المهارات المساعدة: يعتقد على ما يبدو بعض موجهي المسؤولين التنفيذيين ومرشدي الشركات الصغيرة أن شغل منصب بالإدارة العليا والسير في الطريق ذاته الذي يسير فيه عملاؤهم هو كل ما يحتاجونه لإجادة عملهم؛ بينما يجادل موجهو مسؤولين تنفيذيين آخرون بأن ثمة حاجة لمهارات علاجية أعلى في المستوى. وحتى هذه الفئة الأخيرة تنطوي على الكثير من الاختلافات الكبيرة؛ فبعض هؤلاء الموجهين يعتقدون أن العلاج النفسي الوجودي هو الحل، في حين يتمسك آخرون بالعلاج بالتحليلي (تحليل العلاقات)، ويؤيد آخرون العلاج الجشطالتي؛ والقائمة لا تنتهي.

نستكشف في هذا القسم مقدار التأهيل المهني اللازم أو المناسب في مجال التوجيه والإرشاد، والمتطلبات التي تجعل المهنة تخدم عملاءَها. فما الحجج المؤيدة والمعارضة للتأهيل المهني؟

الجدل المؤيد للتأهيل المهني:

المهن الناشئة:

يمكن النظر إلى التأهيل المهني بوصفه عملية طبيعية تتبعها مجموعة هائلة من الوظائف كجزء من تطوُّر هذه الوظائف. فتُحدَّد معرفة معينة، وتُدوَّن قواعد لها، وتسعى منظمة أو أكثر من المنظمات ذات العضويات للدفاع عن هذه القواعد وتعريف المجال. توجد مهن قديمة مثل الطب واللاهوت والقانون، ومهن حديثة مثل المحاسبة والمسح الاستقصائي والهندسة المعمارية، ومهن لها بدايات مهنية كالتوجيه والإرشاد وتكنولوجيا المعلومات وإدارة المرافق. ووفقاً لهذه الرؤية، يُعَدُّ التأهيل المهني عمليةً طبيعية، وتظهر مهن مختلفة في هذا الإطار على نحو طبيعي وحتمي إلى حدٍّ ما.

السيطرة على أصحاب الأداء الضعيف والممارسين غير الأخلاقيين:

لكلِّ منظمة ذات عضوية من المنظمات المعنية بالتوجيه والإرشاد مدونة للقواعد الأخلاقية ولجنة أخلاقيات للإشراف عليها. ويبدو أن هذا الاهتمام بالأخلاقيات صادقٌ. فقد أجرت لجنة الأخلاقيات في المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه في مرحلتها التأسيسية دراسة استقصائية لأعضائها، ووجدت درجة عالية بصورة ملحوظة من الاهتمام بالمعايير الأخلاقية واستخدامها بين أعضائها. فعند تقديم خدمات التوجيه أو الإرشاد الخارجية، يسعد الرعاة بمعرفة أن مَن يبيعون خدماتهم ملتزمون بمدونة قواعد مهنية. وعلى الرغم من أنه من المستبعد للغاية أن يحتاج مشتري الخدمة إلى الرجوع إلى هذه المدونة (كما أن العقوبات التي يمكن للقائمين عليها تطبيقها محدودة في المهن ذات البدايات المهنية (proto-professions)، يشير الرعاة إلى أنه من الجيد المعرفة بوجود مثل هذه المدونة (انظر الفصل الرابع عشر للاطلاع على مناقشة حول الأخلاقيات).

التقليل من عبء تقييم الموجهين المحتملين:

مثلما تناولنا في القسم المعنون "المعايير"، ثمة تكاليف مالية وزمنية فيما يتعلق بعدم وجود معايير، وتُعَد العضوية المهنية أول مرشح مفيد في تقييم الموجه أو المرشد الذي سيستخدمه المشتري.

تمكين المهنيين الملتزمين من التميُّز في السوق:

إن عملية الانضمام إلى أي هيئة مهنية - إنْ لم تفعل أيَّ شيء آخر- تُميِّز على الأقل بين الملتزمين بالمهنة والممارسين غير المنتظمين أو الهواة. ومن المرجَّح بصورة كبيرة أن تؤدي بعض سنوات الدراسة والتأمل في الممارسات المهنية إلى تحقيق بعض التحسُّن في الأداء في أغلب الأحيان، حتى وإنْ لم تستطع تقديم أي ضمان فيما يتعلق بكل فرد يتم اعتماده.

إن تولي جهة غير مذهبية ومعنية بالصالح العام للتأهيل المهني، قد يمنع هيمنة مناصرين متحيزين لنهج معين على المجال.

في السنوات الأخيرة، دفعتنا خبرتنا في المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه إلى استنتاج أنه بدون اتحادات مثل هذا المجلس، كان من الممكن أن يختطف مهنة التوجيه أشخاص ذوو مصالح شخصية. فكان من الممكن أن يشجع ذلك أخصائيي علم النفس على الادعاء بضرورة أن يكون المرء أخصائي علم نفس ليقوم بالتوجيه، وكان المسؤولون التنفيذيون المتقاعدون قد يتمتعون بتأثير أقوى في الزعم بضرورة التمتُّع بخبرة سابقة في المكان لتقديم المساعدة، وكان من الممكن لخريجي كلية معينة لتدريب الموجهين أن يكون لهم حصة غير متناسبة في السوق.

الحجج المعارضة للتأهيل المهني:

التركيز على المجالات عالية الربح بدلاً من المجالات ذات القدر الأكبر من الاحتياجات الاجتماعية:

ليس من قبيل المصادفة بلا شك أن يكون الاهتمام الأكبر بتعدُّد المنظمات المعنية بالتأهيل المهني للتوجيه قد انصبَّ على توجيه المسؤولين التنفيذيين. وثمة مزحة قديمة تُشير إلى أن الإجابة عن سؤال "ما الفرق بين موجه المهارات الحياتية وموجه المسؤولين التنفيذيين؟ "هي "الأجر 200 جنيه إسترليني في الساعة". وفي بعض أنحاء وسط لندن، قد يصل الأجر إلى 1000 جنيه إسترليني في الساعة. ومن ثَمَّ، عن طريق تشجيع تطوُّر المهن، قد نتسبب دون قصد في تهميش مَن يعملون في مجالات غير رائجة أو تعاني من سوء التمويل؛ وهو الأمر غير المرغوب فيه. ومن الواضح كذلك، مثلما أشرنا في الفصل الخامس، أن ثمة اهتماماً متزايداً بمفهوم الموجهين الداخليين في المؤسسات، ولم تُحسَم بعدُ مسألة مدى وثاقة الصلة بين التأهيل المهني وهذه المجموعة الناشئة من الموجهين.

المصلحة الشخصية لمُقدِّمي الخدمات:

بوجه أعم، يمكن النظر إلى التأهيل المهني على أنه يخدم المصلحة الشخصية للأعضاء ولا يركز على مصلحة المجتمع الأوسع نطاقاً من العملاء والمشترين والمجتمع ككل. ومن ثَمَّ، بالرغم من أن المهن قد لا تتسبب في قدر كبير من الضرر، فإنها تُعنَى بتحقيق "الفائدة" بصورة أساسية لأعضائها وصورة ثانوية للآخرين إذا كان ذلك من شأنه مساعدتهم في الحفاظ على ما فوَّضهم المجتمع لفعله.

المهنيون يُجسِّدون تآمراً ضد غير المتخصصين:

وصف جورج برنارد شو كلَّ المهنيين بالتآمر المنظَّم ضد غير المتخصصين. وهذه أقوى حجة ضد المهنيين بوجه عام؛ وهي أنهم يضرون عن عمد بالآخرين عن طريق حماية غير الأكفاء، والدفاع عمَّن لا يمكن الدفاع عنه، والحفاظ على غموض المهنة من العيون المتطفلة للدخلاء الذين قد يشككون في المعتقدات المسلَّم بها أو الخطابات السائدة لممارسي المهنة. ومن الأمور المستهدفة بوجه خاص في هذا الهجوم على المهنيين، ممارسةُ أعضاء المهنة لمهمة القاضي وهيئة المحلفين فيما يتعلق بالسلوكيات في المهنة. فحالات سوء السلوك المهني يتولاها بوجه عام أعضاء المهنة أنفسهم، وقد يشعر الموجودون خارج هذه الدائرة سعيدة الحظ بأن خبرتهم في المهنة قد استُهين بها.

مدونات الأخلاقيات:

مثلما أوضحنا فيما سبق، تزعم الاتحادات المهنية أن أطرها الأخلاقية تُطمئن العملاء أو الرعاة المحتملين، وتكفل ضمان الجودة والمعايير والمساءلة والحماية، وهذه مزاعم جريئة؛ لكن ثمة حجج معقدة محيطة بالسلوك غير الأخلاقي، ونتساءل ما إذا كان من الممكن تحقيق هذه الوعود أم لا؟ ما المقصود إذاً بالأخلاقيات؟

الأخلاقيات فلسفة أخلاقية تنظر في المسائل المعقدة للخير والشر، والصواب والخطأ، والعدل والظلم. لكن الصواب في نظر شخص ما قد يكون خطأً في نظر شخص آخر! تضع معظم الاتحادات المهنية أطراً أخلاقية معيارية ومنظورية وأحياناً عقابية؛ ما يعني أن الأعضاء الذين ينضمون إلى هذه الاتحادات سيكونون حتماً على صواب أو خطأ؛ الأمر الذي قد يعني أن المعضلات الأخلاقية الأصيلة يمكن أن يُغَض الطرف عنها. على سبيل المثال، "متى يكون من

المقبول انتهاك السرية؟ ". ويعَدُّ التأكيد المعياري في مسائل معقدة مثل هذه المسألة تقديم وصفة لحدوث مشكلات. علاوةً على ذلك، تقدم هذه المدونات "حماية من الضرر" دون النظر إلى الفوائد المحتملة للأفعال التي قد تعتبرها المدونة غير أخلاقية. أما التفكير الأخلاقي (لا المدونات)، فيوازن بين الفوائد والأضرار حسب كل حالة.

بالإضافة إلى ذلك، تُعرَّف الأخلاقيات اجتماعيًّا، وبالتالي فإنها تُوضَع عادةً في فترة زمنية لتلبية ظروف معينة سائدة. ومجموعة القواعد التي يضعها مجموعة من الأفراد لقيادة آخرين في وقت آخر في المستقبل قد لا تزال مناسبة سياقيًّا. لذا، فمن المريب أخلاقيًّا وضع قواعد عامة لمواقف مستقبلية غير معلومة؛ لأن الأخلاقيات متغيِّرة. على سبيل المثال، مثلما ذكرنا في هذا الفصل والفصول السابقة، ومن القوى التي يُستشهَد بها غالباً وتكون وراء الدعوة للأطر الأخلاقية: "الغرب المتوحش" في شعارات التوجيه. ويمكن تفسير هذا النداء بأنه آلية تحكُّم تتمثَّل في "إخافة الخيول وبناء إصطبل لحبسها فيه!" (frighten the horses and build a corral to pen them in). وتُبرَّر هذه المدونات عادةً أيضاً بأنها "ما يرغب فيه أعضاء الاتحادات"، لكن الأعضاء يعكسون الخطابَ نفسه الذي يؤدي إلى نشأة هذه المدونات؛ على سبيل المثال، إنه من الأفضل البقاء داخل دائرة المهنيين، إلخ! والنتيجة المحزنة هي السلطة الأبوية التي يُستبعَد في إطارها الأفراد "بحجة أخلاقيات العمل" (Schwartz, 2000: 175).

من النقاط الجديرة بالذكر أيضاً الافتراض غير المعترف به عادةً وراء مدونات الأخلاقيات، المتمثِّل في أن الأفراد "فاعلون عقلانيون ذوو أهداف، يتصرفون وفقاً لنواياهم، ويدركون آثار أفعالهم" (de Cremer et al, 2010; S2). يؤدي ذلك إلى نتيجة مفادها، على سبيل المثال، أن الأزمة المصرفية تسببت فيها بضع "تفاحات فاسدة"، أو أن فضيحة شركة نيوز كوربوريشن للتنصت على المكالمات الهاتفية (News Corporation phone-tapping scandal) قد تسبب فيها بضعة مراسلين "أشقياء". ويجعل ذلك، بالطبع، من السهل توزيع اللوم والعقاب! الأمر الأكثر جدية من ذلك هو أن هذه المدونات تنطوي على افتراضات بأن المرء يكون قادراً على موازنة معضلة أخلاقية ما بصورة واعية، ومن ثَمَّ يتجنب صور سوء التصرف الأخلاقي. لكن ماذا عن الموجه أو المرشد الذي يعمل مع مسؤول تنفيذي تتمثَّل خطة عمله في تحسين الأداء بصورة تُعرِّض موارد المنظمة لمخاطر هائلة؟ تتمثَّل الفائدة هنا في مكسب شخصي للمسؤول التنفيذي واحتمالية

كسب للموجه المتآمِر، لكن مع تهديد محتمل لوجود المؤسسة. تتعلق الأخلاقيات هنا باعتبارات أوسع نطاقاً من مجرد خطة عمل المتدرب! تفترض المدونات أن الأخلاقيات واضحة وجلية عند وضعها في سياق الممارسات "الواقعية".

وأخيراً، الأشخاص الذين يُطلَق عليهم "صالحون" يرتكبون أموراً "سيئة"، وقد لا يكونون على علم حتى بذلك! ويشير تنبرونسل وميسيك Tenbrunsel and Messick (2004: 224) إلى أن "الأفراد لا "يرون" المكونات الأخلاقية لأي قرار أخلاقي، لا لأنهم غير مثقفين أخلاقيًّا؛ وإنما لأن العمليات النفسية تحجب "الأخلاقيات" في المعضلة الأخلاقية". وتعَدُّ هذه حالة كلاسيكية للقدرة البشرية اللانهائية لإعادة التأطير والتفسير والتبرير بعد انكشاف الحقيقة؛ وهي الأمور نفسها التي نعمل عليها بوصفنا موجهين مع عملائنا. وبالتالي، بوصفنا موجهين، نعلم أن الأشخاص غير عقلانيين، ولديهم قدرة هائلة على القيام بافتراضات لا أساس لها من الصحة وخداع الذات؛ ومع ذلك، فإننا نؤيد الأطر الأخلاقية التي تفترض أنهم عكس ذلك!

الاستنتاجات:

تُعَدُّ المهن سمةً شائعة في الحياة المعاصرة، وبالتالي يمكن القول إن التوجيه والإرشاد عليهما إحراز التقدم في هذا الأمر مثل الجميع. ويدعم هذا الرأي رؤية جادة يُنظَر من خلالها للمهنيين بأنهم الحراس النزيهون للمعايير في الحياة العامة. أما الرؤية المناهضة لهذا الرأي فترى أن المهنيين يعملون بوجه عام على تحقيق المصالح الشخصية. وبتأمُّل مشاركتنا في مهنة التوجيه والإرشاد، نرى أن هذين الدافعين كليهما قائمان. ويُوفِّر التأهيل المهني مزيداً من العمل التعليمي للجامعات؛ فيخلق مناخاً يكثر فيه الأشخاص الذين من المحتمل أن يطلبوا خدمات الموجِّهين والمرشدين مدفوعة الأجر. وفي الوقت نفسه، نجد أنفسنا مدفوعين بشعور أننا مدينون لعملائنا وللمجتمع الأوسع نطاقاً بضمان التزام الأفراد الحاصلين على ترخيص للتوجيه والإرشاد بأعلى المعايير المهنية ومدونات الأخلاقيات.

دراسة الحالة (15–1):

هذه دراسة حالة تستند إلى مراسلة بالبريد الإلكتروني مع أعضاء الاتحاد الدولي للموجهين (ICF) في يونيو 2015.

يبدو أن هناك فِرَقاً منشقة داخل مجال العمل التوجيهي. ويبدو أن الأمر يتعلق بالمؤيدين للإشراف والمعارضين له.

يدعم الموجهون المؤيدون للإشراف على التوجيه حجتهم باستخدام لغة معينة، مثل: "المكانة في التسويق"، و"فرص عائدات" مربحة، و"حجم مبيعات ضخم"، بالإضافة إلى "الأسواق متعددة الجوانب" التي يمكن أن تنشأ إذا صار الإشراف على التوجيه شرطاً إجباريًّا؛ على سبيل المثال، اعتماد الاتحاد الدولي للتوجيه ((ICF. وستأتي هذه التدفقات الجديدة للعائدات من مصدرين رئيسيين، وهما: رسوم التدريب الإضافية التي يدفعها الفرد للتدرُّب على أن يكون مشرفاً، وإشراف الموجهين على بعضهم البعض مقابل رسوم. ويبدو أنه لا توجد مخاوف هنا فيما يخصُّ "الجودة" أو السلامة"، فالأمر مجرد تطوير واضح للأعمال دون مخاوف بشأن تطوير المهنة. ويجادل بعض المؤيدين للإشراف، لا سيما الإخصائيين النفسيين في مجال التوجيه، أنه من الضروري وجود تدريب على الإشراف؛ لأن الأشخاص المدرَّبين وحدهم يمكنهم التعرف على العملية الموازية.

والمعارضون للإشراف الإجباري على التوجيه لا يعارضونه كلياً. فالكثيرون منهم يرون في الإشراف فكرةً جيدة، لكنهم يُفضِّلون أن يكون الأمر اختيارياً فيما يتعلق بالشكل الذي يتخذه الإشراف، ويرون أنه مسألة تتعلق بالتطوير المهني المستمر. ويفرض الاتحاد الدولي للموجهين بالفعل شرطاً للعضوية يتمثَّل في قضاء 40 ساعة من التدريب المعتمد بالمعهد والتطوير كل ثلاث سنوات؛ للحفاظ على الاعتماد. ويجادل هذا الفريق بأنهم يشاركون بانتظام في الاستشارات بين الأقران، ولديهم شبكة قوية من "الأصدقاء الناقدين"، ويشاركون في "استشارات الموجهين".

خُذْ بعين الاعتبار وجهة النظر هذه: "يبدو أن مؤيدي الإشراف لا يرغبون في أي تشكيك أو نقد؛ أعتقد أنهم يريدون بلا شك امتثالاً أعمى. ويُمكنني رؤية ثغرات "الجانب المظلم" بشكل تام، والتي تتمثَّل في كلٍّ من الإساءات الخطيرة وسوء استخدام السلطة/ القوة الخفي أو المبطَّن". (ليزا ماليت موجِّهة متخصصة معتمدة، وخبيرة إستراتيجية تنفيذية، ومستشارة في شؤون القيادة بموقع Recalibrate. com. الاقتباس مُستخدَم بإذن من صاحبته).

أسئلة:

- ما الخطابات التي يمكنك التعرف عليها في دراسة الحالة السابقة؟

- ما الذي يمكن أن تكون عليه هذه "الجوانب السيئة"؟

- كيف يمكن حل هذه التوترات؟

الاستنتاجات:

لنستعرض الأسئلة الرئيسية الثلاثة التي طرحناها في بداية هذا الفصل:

- هل من الممكن والمفترض أن تُستخدَم الكفاءات كأساس لوصف دور الموجه والمرشد؟

- هل من الممكن والمفترض أن تستند المعايير إلى هذه الكفاءات؟

- هل من الممكن والمفترض وضع اعتماد مهني بناءً على هذه المعايير؟

على الرغم من تركيز هذا الفصل على المعايير والكفاءات والتأهيل المهني، فإن موضوعه الأساسي هو مسألة النظام الاجتماعي وكيف يمكن المحافظة عليه في مجتمعات الممارسة وفي المنظمات التي تستفيد من خدمات المجتمعات.

إذا نظرنا إلى السؤال الأول، فالإجابة عنه هي: نعم، يمكن استخدام الكفاءات وسيلةً لوصف دور الموجه أو المرشد. أما فيما يخص إذا كان "يجب فعل ذلك؟ "فهو محل نقاش، وليس له إجابة واضحة.

أما السؤال الثاني، فيمكن أن تستند المعايير إلى إطار للكفاءات؛ لكن مجدداً فيما يخص إذا كان "يجب فعل ذلك"، فهو لا يزال محل نقاش.

يثير السؤال الثالث بعضَ القضايا المتعارضة. ونستنتج وجود ضغوط قوية لإضفاء التنظيم على مجتمعات التوجيه والإرشاد، لكن ذلك ربما يكون مدفوعاً بالمفهوم السائد للمدير العملي العقلاني الذي أشرنا إليه للمرة الأولى في الفصل الثالث. وعلى الرغم من عدم وجود خطأ في هذا المفهوم، فإن مئات الأعوام من البحث في التعلُّم والتطوير تشير كذلك إلى طُرق بديلة للتفاعل مع العالم. وخطر هيمنة المدير العملي العقلاني هو الخطر المتأصِّل في ممارسات الإدارة العملية ذات الأسلوب الأوحد الأفضل التي قد تكون لا بأس بها في عالم مستقر، لكن التنوع مثلما أشرنا يُمثِّل

تحدياً كبيراً للبشرية، والمنظور القائم على هذا التنوع يتقبل وجهات النظر المختلفة والبديلة. تساعد دراسة الحالة التالية في إلقاء الضوء على القضايا المتعارضة فيما يتعلق بأحد عناصر مخطط التأهيل المهني، ألا وهو الإشراف على التوجيه.

توجد كذلك حجج مقنعة ضد المدخل القائم على الكفاءات. وتستند هذه الحجج إلى كلٍّ من القيم التحررية والبحث عن الابتكار والتأثير في التوجيه والإرشاد، وعقلية التنوع التي يُحتفَى فيها بالاختلاف. والبديل هو التراجع غير المحدود أو سيادة قاعدة قوة على أخرى. وفي النهاية، فإن الوضع الحالي يقوم على مبدأ "أنت تدفع من مالك وتتخذ الخيار لنفسك"، لكن هل دفع المال بصورة أو بأخرى موقف معقد وشامل يناسب القرن الحادي والعشرين؟ ربما لا!

التوجه المستقبلي:

على الرغم من أن الاتحادات المهنية تصرُّ على الالتزام بالهدف من النماذج المعيارية والضابطة للكفاءات والمعايير ومدونات الأخلاقيات، فستظل هناك دائماً مشكلة تعدُّد مستويات الكفاءات لعدم وجود اتفاق على ما هو صواب وخطأ في التوجيه أو الإرشاد. وفي هذا الموقف، يجب الاستمرار في التشكيك في صحة مدونات الأخلاقيات العامة.

يتمثَّل أحد بدائل الاتحادات المهنية في استهداف "زيادة الفائدة إلى أقصى حد"، والسعي لتمكين أعضاء هذه الاتحادات من "فعل الصواب" من خلال المناقشات التعليمية والتطوير المهني الشامل المستمر. وبهذه الطريقة، يمكن طرح مسائل التأهيل المهني للمناقشة المفتوحة بدلاً من أن تظل مُحاطة بشكوك غير مؤكدة. وتُعَدُّ هذه مهمة أصعب بكثير من كتابة المعايير ومدونات القواعد، لكنها مهمة تقرُّ بالآثار الديناميكية والفردية والمجتمعية للكفاءات والمعايير والأخلاقيات.

يضرب الاتحاد البريطاني للاستشارات والعلاج النفسي (BACP) مثالاً في محاولته تقديم هذا الأمر بالضبط. ففي "دليل اتخاذ القرارات الأخلاقية: نموذج مقترح للممارسين" الصادر عنه، Guidance for Ethical Decision Making: A Suggested Model for Practitioners (Gabriel and Casemore, 2010) يُقدِّم الاتحاد قائمةً مرجعية من عشر نقاط للمساعدة في عملية صنع القرار الأخلاقي:

1- توقَّف، وفكِّر، وحدِّد الموقف أو المشكلة.

2- ضَعْ وصفاً.

3- مَن الطرف المعنيُّ بالمشكلة؟

4- قُمْ بالمراجعة من حيث الإطار الأخلاقي.

5- فكِّر في المبادئ والقيم الأخلاقية.

6- حدِّد الدعمَ المتوفر.

7- حدِّد إجراءات معينة.

8- اختر إجراءً.

9- قيِّم النتيجة (باستخدام الإشراف حيثما كان ذلك ملائماً).

10- تحقَّق باستمرار من التأثير الشخصي لهذه الأحداث (2010: 2).

يسبق هذه القائمة عدد من الأسئلة، مثل:

- "ماذا إذا قرَّر عميلي أنه يريد الانتحار، ورفض السماح لي بإفشاء سره؟

- ماذا إذا أراد عميلي أن أُعانقه؟

- ماذا إذا أراد عميلي أن يعرف تفاصيل حياتي الشخصية؟

- ماذا إذا كان عميلي يعيش في المدينة الصغيرة نفسها التي أعيش فيها، ووجدنا أنفسنا نتشارك المرافق الاجتماعية والترفيهية معاً؟

- ماذا إذا أردتُ أن أصبح صديقاً لأحد عملائي؟ " (2010: 2)

تُقدِّم وثيقة الاتحاد البريطاني للاستشارات والعلاج النفسي نهجاً تطويريًّا متغيراً، ليس توجيهيًّا أو عقابيًّا؛ وإنما يقرُّ بأن المسائل الأخلاقية متغيرة وسياقية وآنية في أغلب الأحيان.

نرى أن ثمة ضغطاً لتطوُّر الكفاءات والمعايير والتأهيل المهني في المستقبل، بفضل الاهتمامات المشتركة للموردين والمشترين والجهات التعليمية والتنظيمية. ونحلم بعالم يتبع فيه الأفراد مدخلاً أكثر دقةً من ذلك، ويتفاوضون حول أمنياتهم بين بعضهم البعض بوصفهم مواطنين أحراراً ومسؤولين. فهل سيحدث ذلك؟ في الجامعة التي نعمل فيها، يزداد عدد الأشخاص الذين يرغبون في الانضمام إلى برنامج الماجستير المهني القائم على الكفاءات والمعتمد وفقاً لمعايير المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه عاماً تلو الآخر. ويشير ذلك إلى أن هذا المدخل سائد. وعلى الجانب الآخر، شهدنا في السنوات الأخيرة زيادة في عدد الناس القادمين إلينا من حين لآخر، وطرحهم السؤال التالي علينا: "هل من طريقة لدراسة هذا الموضوع بأسلوب توجيهي حيث أتفاوض على المنهج لتلبية احتياجاتي الفريدة، وحيث أقوم بعمل ما سيكون نافعاً لممارستي للمهنة في السياق الذي أوجد فيه؟ ". نعمل حالياً على تطوير طُرق لتشجيع هذه الفئة من الأشخاص والعمل معهم. فهل سيزيد عدد أفراد هذه الفئة؟ نأمل في ذلك، لكننا لا نتوقع حدوثه قريباً.

نشاط:

المدير باعتباره عمالة زائدة:

شخص يتمتع بخبرة عشر سنوات في العمل كمدير بالإدارة الوسطى في منظمات كبرى، وصل إلى مرحلة أصبح فيها مُهدَّداً باعتباره عمالة زائدة خلال عام، فيقرر التأهب للعمل كموجه حر مستقل:

- ما الذي تنصحه بفعله استعداداً لهذا التحوُّل؟

- ما مقدار الانتباه الذي تعتقد أن عليه أن يُوليه للكفاءات والمعايير والتأهيل المهني؟

- ما الهيئات أو الاتحادات المهنية التي تعتقد أن عليه الانضمام إليها؟ ولماذا؟

أسئلة:

- بالنسبة للمُوجِّهين والمرشدين، ما مصدر مصداقيتكم المهنية؟

- ما الذي يقوله المشترون عن عملية العمل معكم وآثارها؟

- ما الذي يقوله الأفراد الذين تعملون معهم وعملاؤهم عن آثار التوجيه والإرشاد؟

- بالنسبة لرعاة التوجيه في المؤسسات، يتمثَّل أحد الأسئلة المهمة في: هل من الأفضل استخدام عمليات اختيار للموجهين الخارجيين أم تطبيق أحد معايير المجال؟

- هل العمل الإضافي الذي ينطوي عليه وَضْع معاييرك الخاصة جدير بمزايا التخصيص؟

- في إحدى حالات الخدمة العامة في المملكة المتحدة، استخدمت إحدى الوزارات (وزارة العمل والمعاشات) نفس قائمة الموجهين الخارجيين الخاصة بجهة حكومية أخرى (المعهد الوطني للخدمات الصحية). إذا كنت أنت مَن فعل ذلك، فهل سيكون السبب هو تجنُّب البدء من الصفر أم الاستفادة الثانوية من الوضوح بشأن ما تبحث عنه في مُقدِّمي الخدمة الخارجيين؟

- بالنسبة لمَن يسعون لتنظيم النشاط، يتمثَّل أحد الأسئلة الجوهرية في: هل تتولون المهمة وحدكم أم تسعَون للقيام بتنسيق واسع النطاق بين عدد من الاتحادات؟ (الخيار الثاني أكثر صعوبة، لكنه يحمل قدراً أكبر من الفوائد على الأرجح للمشاركين والمستخدمين على حد سواء)

- يتمثَّل سؤال آخر في: هل يتم التركيز على إبقاء عدد محدود من الممارسين غير الملائمين مع التأثير السلبي على السوق؟

- وهل تحاول تحسين المعايير من خلال التركيز على زيادة متوسط فعالية الممارسين؟

قراءات إضافية:

للاطلاع على نقاشات حديثة حول التوجيه، اطلع على:

.Du Toit, D. (2014) Making Sense of Coaching. London: Sage

للاطلاع على بعض المناظرات حول النقاشات المطروحة في هذا الفصل، يمكنك الاطلاع على:

Gray, D. E. , Garvey, B. and Lane, D. A. (2016) A Critical .Introduction to Coaching and Mentoring. London: Sage

الباب الرابع

نحو نظرية للتوجيه والإرشاد

16

نظرة عامة على الفصل السادس عشر

يختلف هذا الفصل عن الفصول السابقة، حيث يُمثِّل نقطة انطلاق نقدية إلى الفصل الأخير الذي نقوم فيه بصقل نظرياتنا التطويرية حول التوجيه والإرشاد.

يُقدِّم هذا الفصل آراءً حول ممارسة التوجيه والإرشاد من وجهات نظر عالمية. وتبدأ المناقشة بتقديم ثماني حالات دراسية تمَّ إعدادها من قِبل زملاء من تسعة أماكن دولية متنوعة ومختلفة. بعض الحالات الدراسية تتضمن إشارات إلى القارة التي تنتمي إليها هذه الأماكن، على سبيل المثال أمريكا الجنوبية وإفريقيا، بينما في الوقت نفسه ترتكز على بلد معين. وعلى حد علمنا، فإن هذه هي تعَدُّ المحاولة الأولى للقيام بذلك، بصرف النظر عن البيانات المسحية (انظر: Bresser, 2009, 2013; ICF, 2016; Sherpa Coaching, 2016; Coaching Survey at www. coachingsurveys. com)، إذ إن حجم الأعمال المنشورة عن العولمة في مجال التوجيه والإرشاد يعتبر قليلاً جداً.

وقد تمَّ تحليل كل حالة من الحالات الدراسية، وتمَّ الكشف عن المواضيع المختلفة مع الأخذ في الاعتبار إلى أي مدى تكون الممارسات متقاربة أو متباعدة أو مختلطة (انظر المقدمة للحصول على تفسيرات لهذه المصطلحات) في المواقع المتنوعة التي تمَّ تقديمها هنا. أيضاً، سندرس إلى أي مدى تتأثر هذه الاتجاهات بالبيئة الثقافية المحددة، وإلى أي مدى يمكن اعتبار هذه الاتجاهات ثماراً للعولمة والميول الإقطاعية الجديدة (انظر الفصل 12) لدى النقابات والاتحادات المهنية. إن الحالات الدراسية التي سيتم تقديمها لا تعتبر أبحاثاً أو قائمة على نتائج بحثية، ولكن أمثلة توضيحية من الممارسين والأكاديميين الذين يعملون في مواقع دولية متنوعة؛ ومع ذلك، فإنه من وجهة نظر

البحث السردي، فإننا نعتقد أن هذه الحالات تتصف بأنها "أصيلة"، وبالتالي فإن هذا الأمر يسبغ عليها بعضَ الشرعية.

الفصل السادس عشر

وجهات نظر عالمية حول التوجيه والإرشاد

المقدمة:

في الفصل الثاني عشر، قدَّمنا فكرة - وفقاً لدراسة لكليفورد شرينج Clifford Shearing (2001) - أن العولمة قد جلبت معها الإقطاعية الجديدة Neofeudalism. وهي في جوهرها تعني أن ارتكاز القوة بيد القلة. يقول باور Bauer (2014): "حيث تسوده نخبة صغيرة تتحكم في جماهير كبيرة من الفقراء الذين يعانون".

يجد الخطاب الإقطاعي الجديد طريقَه إلى بيئة العمل - خاصة في خطابات إدارة الموارد البشرية - حيث:

تتعرض الشركات لضغوط متزايدة لتطوير إستراتيجيات عالمية متماسكة؛ مما يؤدي إلى تنسيق دولي للموارد البشرية على جميع المستويات. ولمواجهة هذا التحدي بفعالية، تسعى الشركات إلى خَفْض التكاليف من خلال تحديد أفضل الممارسات الاقتصادية بشكل عام للعمليات التجارية. وفي إدارة الموارد البشرية Human Resource Management (HRM) على وجه الخصوص، يتم توحيد هذه الممارسات عبر وحداتها التشغيلية العالمية (Paik et al., 2011: 648).

يذهب بايك وآخرون Paik et al (2011) إلى القول إن القيود المفروضة على هذا المدخل لم يتم اكتشافها بشكل مناسب. على سبيل المثال، لا تُؤخذ في الاعتبار الاختلافات المحلية في الممارسات الإدارية، والمناخ السياسي، والاختلافات الدينية والاجتماعية، والمواقف والقيم،

ومرحلة التطور التقني، والتركيبة السكانية للقوى العاملة. وقد علَّقوا قائلين: "كل هذه العوامل قد تفسد منظور التقارُب وتدعم منظور الاختلاف، حيث تُصبح إدارة الموارد البشرية على المستويات الدولية والعالمية أكثر تحدياً وتعقيداً مما لو كانت في سياق محلي واحد متجانس" (648 :2011).

نستخدم مصطلح "التقارب" أو "التشابه" (convergence) هنا ليعني فكرة أن الممارسات في مختلف الدول والسياقات أصبحت متشابهةً مع بعضها البعض. في المقابل، نستخدم مصطلح "الاختلاف" (divergence) للإشارة إلى فكرة أن الممارسات أصبحت أكثر تبايناً في مختلف الدول والسياقات.

هذا يقودنا إلى ممارسات التوجيه والإرشاد. فمع ظهور الاتحادات المهنية الخاصة بالتوجيه، وإلى حد ما الإرشاد، فإننا نفكر إلى أي مدى سيكون دورها إقطاعياً جديداً، وهو ما يدعو إلى "التقارب" مع المعايير الدولية. وبما أن هناك نُدرة في أدبيات التوجيه والإرشاد حول هذا الموضوع؛ لذلك نستند على البحوث التي تتناول الممارسات الثقافية في الإدارة والتوظيف داخل الشركات العالمية باعتبارها تُمثِّل أدبيات للدراسة.

اقترحت دراسة أجراها فرينكل وبيتز Frenkel and Peetz (1998) أن العوامل الثقافية تميل إلى الحد من التقارب، على الرغم من وجود تقارب في كثير من الأحيان بين ممارسات الإدارة والتوظيف. وقد خلصا من دراستهما إلى أن تأثير العولمة يعتمد على عوامل مرتبطة بسياقات الممارسة الفردية المحددة. ويجادل كلٌّ من فرنكل وكوروفيلاFrenkel and Kuruvilla (2002) أنه في حين أن هناك بعض التقارب بين ممارسات التوظيف عبر الدول، إلا أن هناك ضغوطاً مضادة لنهج أكثر تباعداً بسبب الممارسات المحلية التي تتعلق بحماية الدخل والعلاقات المنسجمة. ويجادل كاتس وداربيشيير Katz and Darbishire (2000) بأن هناك تقارباً بين ممارسات الموارد البشرية العالمية على مستوى العالم، وتباعداً أكبر في الممارسات المحلية داخل كل دولة. هذا موقف مُثير للفضول، ويشير إلى أنه في حين أن ميول الإقطاعية الجديدة يتم العمل بها في الشركات الكبيرة، إلا أن الممارسات المحلية تميل إلى التغيير أو التخفيف من هذه الميول. هذا الاتجاه يمكن أن يؤدي إلى ما يدعوه بايك وآخرون Paik et al (2011) باسم المدخل "المتقاطع" أو "المختلط" (crossvergence)، حيث يتم التوصل إلى موقف وسط يحتوي على عناصر من الضغوط المتقاربة والمتباعدة؛ على سبيل المثال، يُوضِّح باربوتييه وآخرون Parboteeah et al

2009)) أن جميع الأديان الرئيسية تُعزِّز القيم مثل دعم الأشخاص لبعضهم البعض، وتقديم المساعدة وإبداء الاحترام، والتي يمكن أن تُترجم إلى السلوكيات والنتائج الإيجابية في العمل. علاوة على ذلك، أشار جاكسون Jackson (2002) إلى أن المدخل المتقاطع/ المختلط في بلد مثل هونج كونج Hong Kong أوجَد نظامَ إدارة هجيناً ناجحاً.

وتقترح النظرية المختلطة أنه في ظل تفاعل الثقافات المختلفة مع بعضها البعض، تتطور الهجائن الثقافية، وتميل تأثيرات المداخل الذرائعية القوية إلى الضعف، كما تُروِّج لها الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وغيرها من البلدان الأنجلوسكسونية Anglo-Saxon. وبالمثل، فإن الثقافات الإنسانية، كما وُجدت في الشرق وآسيا، أصبحت أكثر تشدُّداً باستخدام بالمدخل الذرائعي.

ومع ظهور الهيئات المهنية للتوجيه، وإلى حد ما الإرشاد؛ فإننا نتوقع إلى أي مدى سيكون دورها إقطاعياً جديداً؛ وبالتالي، فإنه بعد الأخذ بالمنظور الدولي حول ممارسات التوجيه والإرشاد، فإننا نأخذ في الاعتبار إلى أي مدى سيكون التوحيد القياسي (التقارب) - كما حددته الهيئات المهنية؛ على سبيل المثال، الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF) - هو القاعدة، وإلى أي مدى يوجد تباين محلي أو حساسية ثقافية.

المنهجية:

في هذا الفصل، قُمنا بجمع أمثلة لحالات دراسية من ممارسات التوجيه والإرشاد من الولايات المتحدة وإفريقيا والمملكة العربية السعودية وهونغ كونغ وروسيا وأستراليا وأمريكا الجنوبية وجمهورية التشيك. ونُقدِّم هذه السرديات أو التعليقات الشخصية التي يكتبها ممارسون أكاديميون متواجدون في هذه الأماكن، ثم نُناقش القضايا من خلال النظر في مدى التقارُب بين الممارسات بما يتماشى مع الرؤية الطبيعية ومدى الاختلاف في الممارسات؛ مما يعكس المواقف المحلية والثقافية. عند طلب هذه التعليقات، لم نكن نرغب أن نطلب من المساهمين العمل على قالب معين، وإنما التعبير عن وجهات نظرهم الخاصة. وهذا يتماشى مع مبادئ البحث السردي، حيث يكون تقديم قالب في بعض الأحيان متوافقاً مع الأجندة الخاصة بنا. وبهذه الطريقة تكون هذه الروايات والسرديات أصيلة وحقيقية، ويتم تقديمها بصدق. ونحن لا نسعى إلى "إثبات" أي شيء بهذه السرديات، بل نُريد أن نبدأ بسلسلة من الأفكار والنقاش، وهذا العمل قد يتطور في المستقبل.

ونحن نهتم بالسؤال حول مدى قدرة الهيئات المهنية على اتباع نفس الأنماط التي تتبعها النزعات الإقطاعية الجديدة للأعمال العالمية حيث تكون حرية النشاط للقلة، في حين يكون القمع للكثيرين من خلال التشريعات والتنظيمات. وبالتالي، فإننا نبتعد عن الخطاب السائد في علم النفس حول التوجيه والإرشاد، ونتجه نحو منظور اجتماعي واقتصادي من خلال مراعاة الممارسات الاجتماعية المحلية فيما يتعلق بالتوجيه والإرشاد.

يزعم الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF)- على سبيل المثال - أن العضويةَ تُوفِّر للموجهين "مصداقية مُعزَّزة"، و"روابط عالمية"، و"التعلُّم مدى الحياة والتطوير المهني"، و"الأفكار المتطورة"(www. coachfederation. org/join/landing. cfm?ItemNumber=983&navItemNumber=561).

بالإضافة إلى ذلك، فإن العضوية تُوفِّر الاعتماد للفرد وللبرنامج، وقائمة واسعة من الكفاءات مرتبةً في جدول هرمي ومتطور (بخمس لغات مختلفة)، واللوائح الداخلية، ومدونة قواعد السلوك، وقواعد الأخلاق، وتوصية بأن يتلقى الموجهون الإشراف المنتظم من قِبل مشرف مدرَّب. ويزعم الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF) أيضًا أن موقفه من التطوير المهني المستمر CPD يتماشى مع رؤية معهد تشارترد لشؤون الموظفين والتنمية (CIPD)، ورابطة التوجيه (AC) والمجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC)؛ ما يجعلها بالفعل ذات ثقل.

نحن نُوظِّف الفقرة أعلاه في تفكيرنا فيما يتعلق بدراسة الحالات الدراسية.

أسئلة تأملية:

- فيما يتعلق بالتوجيه والإرشاد، إلى أي مدى يمكن أن يكون التقارب أو التشابه أمراً ملائماً وضرورياً في جميع أنحاء العالم؟ فيما يتعلق بالتوجيه والإرشاد، إلى أي مدى يعتبر التقارب أو التشابه أمراً ممكناً ومرغوباً؟

- فيما يتعلق بالتوجيه والإرشاد، إلى أي مدى يمكن أن يكون الاختلاف أمراً سهلَ الانقياد ومناسباً؟

- في إطار خطاب هيئات التوجيه والإرشاد المهنية، ما تداعيات الاختلاف والتشابه والتقاطع؟

نحن نشكرُ جميعَ المساهمين على جهودهم، ونُقدِّر مساهماتهم المهمة في النقاش.

دراسة حالة(1–16):

التوجيه والإرشاد في أستراليا بواسطة ميليسا ريتشاردسون (Melissa Richardson):

تتمتع أستراليا بسوق مزدهرة في مجال التوجيه والإرشاد. عدد الموجهين في أستراليا غير معروف، إذ تتراوح التقديرات بين 1500 إلى ما يزيد عن 4000 موجه، ويستمر العدد في النمو. وتتجه هذه الصناعة نحو المهنية، وهو اتجاه يُعزِّزه نشاط الهيئات مثل الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF)، وتوافر عدد كبير من مُقدِّمي التوجيه. وتشير الدراسات الأسترالية - مثل: دراسة دقلي ودراسة الاتحاد الدولي للتوجيه (Dagley, 2007; ICF, 2016) - إلى أن الموجهين يميلون إلى أن يكونوا مؤهلين تأهيلاً جيداً من خلال مؤهلات تتنوع ما بين مؤهلات خاصة بالتوجيه، إلى مؤهلات في مجالات علم النفس، وعلم الأعصاب، واعتماد أدوات القياس النفسي والاستشارات / العلاج النفسي، والرياضة. ويتوقع العملاء بشكل متزايد أن يكون الموجهون مؤهلين تأهيلاً جيداً، وينتمون إلى هيئة تدريب مثل الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF)، ويلتزمون بمجموعة من المبادئ الأخلاقية.

إن مراقبة جودة الموجهين لمَّا تنتشر بعدُ. وقد ذكرت دراسة حديثة إلى حد ما(Grant. 2006c) أن أكثر من ٨٠ ٪ من الموجهين الأستراليين يخضعون للإشراف، ولكن بالنسبة إلى الغالبية العظمي، يأخذ هذا الأمر صيغة إشراف الأقران (peer supervision)؛ ربما بسبب وجود نُدرة من المشرفين الموجهين في أستراليا. وخلال العامين الماضيين فقط، ظهر في أستراليا تدريب على الإشراف على الموجه؛ لذلك نحن نتوقع تسارُع وتيرة الاتجاه نحو المزيد من ممارسات الإشراف الرسمي الفردي (بين شخصين) مع مشرف مؤهل.

التوجيه في أستراليا هو في الغالب توجيه فردي (بين شخصين)، مع زيادة الاهتمام بتوجيه الفريق. إن التركيز على التوجيه قد تحوَّل من العلاج التصحيحي إلى التطوير/ الأداء العالي للأفراد وفِرَق العمل.

يتم الإرشاد في أستراليا في الغالب على أساس تطوعي. وفي الواقع ليس لدينا مجموعة كبيرة من المرشدين المحترفين، على الرغم من أن هذا الأمر يتغير أيضاً. وبشكل متزايد، يتطلع الأفراد نحو اتحاداتهم المهنية أو التجارية من أجل تطويرهم المهني، كما تُقدِّم العديدُ من الاتحادات الأسترالية قيمةً لعضويتها من خلال تقديم برامج الإرشاد التي تربط المحترفين في بداية أو منتصف حياتهم المهنية بالمرشدين المناسبين. وتُقدِّم الاتحادات هنا برامج إرشاد متطورة وجيدة.

في قطاع الشركات، يُلاحظ أيضاً أن هناك اهتماماً واضحاً بنشاط الإرشاد. نحن نشهد استخدام الإرشاد لمجموعة واسعة من الأغراض، مثل: تأهيل الخريجين، والإرشاد من أجل إجازة الأمومة، والإرشاد للتنوُّع، والإرشاد لدعم مبادرات التغيير الرئيسية (مثل إغلاق شركة تويوتا للتصنيع في أستراليا)، هذا إلى جانب الإرشاد المعتاد للتطوير الشخصي والمهني.

ملخص النقاط الرئيسية:

في أستراليا، يبدو أن نشاط التوجيه والإرشاد واسع الانتشار. أيضاً، من الملاحظ أن هيئة الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF) مهيمنة، ويُقال إن العملاء يتوقعون أن يكون الموجهون في (ICF) مؤهلين بشكل جيد، وأنهم مُوقِّعون على إقرار بالالتزام بمدونة أخلاقية. ويبدو أن الإشراف يتطور. ويتبع الإشراف حالياً مسار CPD، لكن هذه الحالة تعني أن التدريب على الإشراف مهمٌّ. ويعتبر الإرشاد في الأساس نشاطاً تطوعياً، وتُقدِّم العديدُ من الاتحادات المهنية أو التجارية التعليم للمرشدين. ووفقاً لهذا المثال، يبدو أن الإرشاد يستعيد نشاطه في أستراليا.

دراسة حالة (2–16):

حالة التوجيه والإرشاد في الولايات المتحدة الأمريكية بواسطة داون تشاندلر Dawn Chandler:

التوجيه والإرشاد هما ممارستان شائعتا الاستخدام في الولايات المتحدة، وتهدف هذه الممارسات إلى مساعدة الموظفين على التطوير وتحسين الأداء، وهناك إجماعٌ عام بشأن هذين النشاطين بين الأفراد في الولايات المتحدة الأمريكية حول دور وطبيعة المرشد كموظف أو شخص أكثر خبرة يساعد في تطوير شخص أقل خبرة. ومع ذلك، فإن الموظفين الأمريكيين يتبنون الإرشاد العكسي (reverse mentoring) (Murphy, 2012)، حيث يقوم شخص مبتدئ بإرشاد شخص رفيع المستوى في مجالات مثل التكنولوجيا، وإرشاد الأقران (peer mentoring) ((Kram and

Isabella, 1985، وهو الأمر الذي يعني الاعتراف بالتبادل وفرص التطور التي تتواجد في أنواع مختلفة من العلاقات. والأهم من ذلك، أن موظفي الولايات المتحدة متحمسون لفكرة مجلس استشاري راعٍ يضمُّ مجموعةً متنوعةً من الأفراد من داخل المنظمة وخارجها كوسيلة للتطوير وتحقيق التقدُّم في المنظمة (Shen et al. , 2015). وبالمقارنة، يُستخدَم مصطلح " التوجيه" بعدد من الطرق، وفي معظم الأحيان يشير إلى شخص يُقدِّم توجيهات لتحسين أداء الموظف.

وقد انتشرت برامج الإرشاد في الولايات المتحدة الأمريكية في العقود الثلاثة الماضية كوسيلة لتكوين علاقات اجتماعية بين الموظفين الجُدد وتنمية مهاراتهم مع مرور الوقت. على الرغم من أن مجال الإرشاد يفتقر إلى وجود دراسات تجريبية تكشف مدى فعالية برامج الإرشاد (تشير الأدبيات الموجودة إلى الفوائد الإيجابية للبرامج)، فإن هذه البرامج يُنظر إليها على نطاق عالمي تقريباً أنها وسائل ذات قيمة عالمية لتحقيق التطوُّر. وجديرٌ بالذكر أنه لا توجد هيئة تنظيمية قائمة تعمل على قيادة تطوير برامج الإرشاد، أو تطوير المرشد، أو مهارات للمرعيين من المتدربين (protégé)؛ ولكن معظم المتخصصين في الموارد البشرية وتنمية المواهب يدركون أهمية العمل التطوعي (and Ferrett, 2008 Parise)، ولديهم مدخلات في عمليات مشابهة (Egan and Song, 2008)، وتدريب المرشدين والمرعيين (Allen et al. , 2006a, b) عند تصميم البرامج الرسمية.

تماشياً مع الحداثة النسبية للأدبيات في مجال التوجيه، بدأ التوجيه يكتسب المزيدَ من القوة في الولايات المتحدة الأمريكية بوصفه ممارسة. ويتضمن التوجيه في المنظمات توظيفَ الموجهين الخارجيين للمساعدة في تحسين أداء الأفراد الذين عادةً ما يكونون مديرين من المستوى المتوسط إلى الأعلى، ويتم التوجيه الميداني الداخلي على يد المديرين بهدف المساعدة في زيادة إنتاجية الموظف أو التصحيح العلاجي على الرغم من أن الممارسة قد تطوَّرت حالياً، حيث يتم استخدام التوجيه الخارجي بشكل أكثر (إما استئجار الموجه من قِبل منظمة لتوجيه موظف معين، أو شخص يتعاقد مع موجه دون أي تدخل تنظيمي) من التوجيه الداخلي، إذ يكتسب الأخير شعبيةً لدى أصحاب الأعمال.

يواجه التوجيه بوصفه ممارسة بعض التحديات الأساسية في الولايات المتحدة بما في ذلك عدم الاتساق في التعليم أو التدريب بين أولئك الذين يُقدِّمون خدمات التوجيه (Bono et al. ,

2009). ومع ذلك، فإن مواجهة هذا التحدي تكمن في نمو الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF)، الذي يضمُّ 20 ألف عضو، 30 % تقريباً منهم يُقيمون في الولايات المتحدة الأمريكية (ICF, 2016)، ولقد تلقى هؤلاء الأفراد تدريباً مستمراً واكتساب معارف مستمرة من خلال برامج الاعتمادات الثلاثة (مثل، تعيين الموجه المعتمد الرئيسي the Master Certified Coach designatio). ويتمحور التحدي الثاني حول الاختلافات في كيفية تصميم التوجيه؛ مما يؤدي إلى اختلافات في كيفية تدريب المديرين على توجيه موظفيهم. على سبيل المثال، ينظر بعض الممارسين إلى التوجيه على أنه تقديم توجيه مباشر وتقديم ملاحظات بنَّاءة للموظفين؛ في حين يُركِّز آخرون على تأكيد الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF)على تمكين المتدرب من توجيه العملية من خلال طرح أسئلة مهمة؛ وبالتالي يكون المتدرب هو مَن يُحدِّد أهدافاً للتفاعلات.

ملخص النقاط الرئيسية:

يرتبط الإرشاد بالتطوير في الولايات المتحدة الأمريكية، في حين يرتبط التوجيه بالأداء. ويُنظر إلى الإرشاد على أنه "جدير بالاهتمام"، ولا توجد له هيئة تنظيمية؛ ومع ذلك، فإنه في مكان العمل على الأقل، يتم تقديم التدريب للمرشدين من خلال عملية واضحة، إذ إن العمل التطوعي في الإرشاد مهم. ويتم تقديم التوجيه على الصعيدين الخارجي والداخلي على حد سواء، ولكن لا يوجد مدخل متسق للتوجيه في التعليم. ومع ذلك، فإن الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF) هو الهيئة المهيمنة التي تضمُّ ما يقرب من 6000 عضو في الولايات المتحدة الأمريكية. وهناك أيضاً فَهْم مختلط لأهداف التوجيه في الولايات المتحدة الأمريكية. ويمتد ذلك من المداخل التوجيهية والتي تشمل إبداء الملاحظات (التغذية المرتدة)، إلى عملية موجَّهة تعتمد على أسئلة "قوية" وتحديد الأهداف من قِبل المتدرب نفسه.

دراسة الحالة (3–16):

التوجيه في أمريكا الجنوبية، ممارسة " محلية – عالمية " (glocal practice) بواسطة بولين فاتين ديوشون (Pauline Fatien Diochon):

ملحوظة: مصطلح "محلية - عالمية " 'glocal' في هذا السياق يعني مزيجاً من السمات العامة والخصائص المحلية المحددة بطريقة مختلطة ربما تكون أكثر تقارباً وتقاطعاً

.(crossvergent)

في حين أن وضع الإرشاد في حالة مزدهرة في أمريكا الجنوبية، فإن التوجيه يعكس الوضع العالمي الراهن للصناعة: كمجال ناشئ ومتنوع، ويتميز بخصائص محلية قوية. على الرغم من قوى التجانس (مثل، الوجود المتزايد لمدارس ومراكز التوجيه الدولية)، وتتميز كل منطقة إنْ لم يكن كل إقليم في أمريكا الجنوبية (دول لا بلاتا، والبرازيل، وبلدان الأنديز، ودول البحر الكاريبي) بخصوصيات من حيث نمو نشاط التوجيه، وقبوله كأداة عمل، وأنواع من الممارسة المختلفة .(Bresser, 2013)

وبشكل عام، فإن نشاط التوجيه في أمريكا الجنوبية في تزايد، مع تقدُّم كلٍّ من الأرجنتين والبرازيل وكولومبيا. وفي عام 2009، كان هناك حوالي 2300 موجه أعمال في أمريكا الجنوبية (Bresser, 2009)، ويمكن أن نتوقع أن يكون هذا العدد قد ارتفع بشكل ملحوظ بسبب معدلات النمو لديه. ووفقاً لبريسرBresser (2009) فإن أعلى كثافة للتوجيه توجد في كولومبيا (1: 88000)، وشيلي (1: 96000)، والأرجنتين (1: 136000). من الواضح أن التوجيه يُستخدَم على نطاق واسع كأداة تجارية في الأرجنتين وكولومبيا وبيرو. من حيث دورة حياة مُنتِج التوجيه، فهو في مرحلة النمو في البرازيل (1000 موجه)، وكولومبيا (500)، والأرجنتين (300)، وشيلي (200)، وبيرو (120).

إن هذا التوسُّع فضلاً عن طبيعة التوجيه، يبدو أنه يتشكل من خلال الخصائص المحلية، مثل العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتاريخية. أولاً، يبدو أن الوصول إلى التوجيه مشروط بالوفرة المالية، والذي قد يرتبط استخدامه بالثروة الاقتصادية. ثانياً، يمكن أن يؤدي التعرُّض المحدود للتوجيه وعدم الاعتياد على بمبادئه - لأسباب اجتماعية أو ثقافية - إلى زيادة الإحجام عن المشاركة في هذه الظاهرة الفردية أو النرجسية المحتملة المتمثلة في التأمل (Shoukry, 2016) التي يتم الحفاظ عليها من خلال حوار رسمي مع طرف ثالث خارجي. وفي الثقافات التي تتميز بتباعد المسافات في القوة (مثل فنزويلا)، من المتوقع أن يكون هناك اتجاه وموقف معروف من الموجه؛ الأمر الذي يمكن أن يتناقض مع بعض المبادئ الأساسية للتوجيه. وهكذا، نرى كيف يمكن بسهولة أن يُنظر إلى التوجيه على أنه أداة رفاهية أو أداة علاجية.

ومع ذلك، تستفيد هذه الممارسة في بعض المناطق من ثقافة النمو الذاتي المتنامية (مثل، الأرجنتين وكولومبيا)، ومن السياق الاقتصادي الواعد. وهذا يمكن أن يُترجم في الغالب في المنظمات الدولية والوطنية الكبيرة على أنه تطوير ثقافة توجيه قوية حيث ينشط التوجيه الإداري.

ومن حيث المداخل، يشير بريسر (2009) - وبشكل مثير للاهتمام - إلى أنه في العديد من الدول (مثل: الأرجنتين، والبرازيل، وشيلي، وبيرو) هناك مدارس وهيئات وطنية للتوجيه؛ مما يوحي بوجود توجيه متطور بصورة محلية، حتى إذا كانت منظمات التوجيه الدولية موجودة أيضاً (مثل الاتحاد الدولي للتوجيه ICF) الذي لديه فروع في معظم الدول في أمريكا الجنوبية). لكن الاهتمام بالعوامل الاجتماعية والتاريخية يمكن أن يُفسِّر مرة أخرى بعض الخصائص؛ ممارسات مثل التوجيه الوجودي أو التوجيه الروحي، أو التوجيه على السلام بالمقارنة مع الأساليب الموجهة نحو تحقيق الأهداف والأداء، وهو ما يبدو أنها سائدة في الولايات المتحدة بشكل خاص.

بشكل عام، فإن المشاركة الاجتماعية للموجهين ملحوظة؛ إذ إن موجهي أمريكا الجنوبية يُبدون التزاماً قوياً بالجمعيات الخيرية المحلية أكثر من نظرائهم في أي جزء من أجزاء العالم.

في الختام، تبدو التوقعات مثيرة للاهتمام فيما يتعلق بالتوجيه والإرشاد في أمريكا الجنوبية. وبينما بدأ الإرشاد في جذب الانتباه، فإن التوجيه الداخلي لديه مجال للتطوير. وبشكل عام، فإن التوجيه الخارجي في طريقه نحو المهنية، ليس فقط بجهد ملحوظ لتعليم الموجهين، ولكن أيضاً بفضل مجموعة أكبر من أصحاب المصلحة (مثل المنظمة الممولة)؛ في حين أن الإشراف هو مجال لا يزال يتطلب المزيدَ من الاهتمام، لأنه يبدو منتشراً على نطاق واسع فقط في فنزويلا. ولكن، على نفس القدر من الأهمية، فإن تطوير التوجيه والإرشاد في أمريكا الجنوبية، الذي يتسم بمزيج من السمات المحلية العامة والمحددة تُسمَّى "المحلي - العالمي" (glocal) والمشار إليه في عنوان هذه الحالة؛ هو دعوة ملهمة للتركيز على السياقات الاجتماعية والثقافية والسياسية للممارسة وتطوُّرها: فهو يرفع الوعي بنموذج التحسين الذاتي (انظر Wildflower, 2013) الذي شكَّل هذه الظاهرة، ويدعو إلى زيادة الاعتراف بتوافق التغييرات الفردية والتنظيمية والاجتماعية (Shoukry, 2016)، في سعيه لدعم تمكين الأفراد ضمن السياقات التحررية التنظيمية والوطنية (Fatien and Lovelace, 2015; Shoukry, 2016).

يودُّ الكاتب أن يشكر جميع الموجهين الذين تمَّ إجراء مقابلات معهم عند كتابة هذا النص.

ملخص النقاط الرئيسية:

من خلال استعراض الحالة الدراسية أعلاه، يتضح أن التوجيه في أمريكا الجنوبية في نمو وتطور. في حين أن هناك وجود لهيئات مهنية مثل الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF)، هناك أيضاً أدلة على وجود المزيد من المخاوف المحلية فيما يتعلق بنشاط التوجيه. من المثير للاهتمام أن نلاحظ انتشار التوجيه الخيري في أمريكا الجنوبية بدلاً من التوجيه التجاري. هذا مؤشر على أن نشاط التوجيه والإرشاد هو جزء من حركة التغيير الاجتماعي، وهذا ما سوف تكشفه الأيام.

دراسة الحالة (4–16):

التوجيه والإرشاد في جمهورية التشيك بواسطة رومان تشودوبا (Roman Chudoba):

لقد كان التوجيه بالتأكيد صناعةً مزدهرة على مدار الخمسة عشر عاماً الماضية أو نحو ذلك. بالنسبة للشركات وعامة الناس، يبدو أن التوجيه مصطلحٌ معروف جيداً، ولكن مع مجموعة واسعة جداً من المعاني والدلالات والخبرات. هناك سهولة في الوصول إلى مجموعة واسعة من الخدمات والدورات التدريبية في مجال التوجيه.

في السنوات الأخيرة، أصبح الإرشاد مهنة متجددة؛ وعلى النقيض من التوجيه، فإن للإرشاد فهماً مشتركاً إلى حد ما بأن يكون هناك شخص كبير و/ أو شخص أكثر خبرة يعلمك شيئاً تحتاج إلى القيام به، خاصة في مجال العمل. إن المداخل المختلفة للإرشاد تعتبر نادرةً جداً.

إن نشاط التوجيه والإرشاد ليس لهما أي دعم أكاديمي أو بحوث أكاديمية، باستثناء استخدمهما كنهج أو تقنية يتم تقديمها كجزء من علم الإنسان. ومع ذلك، هناك عددٌ متزايد من الأطروحات الأكاديمية التي تُركِّز على استخدام وتأثير وفعالية التوجيه. حيث كانت هناك العديد من المحاولات غير الناجحة لتأسيس التوجيه (وليس كثيراً بالنسبة للإرشاد) كمجال متخصص للدراسة في بعض الجامعات (على سبيل المثال لا الحصر، الجامعة التقنية التشيكية في براغ، أو جامعة الاقتصاد في براغ (Czech Technical University in Prague or University of Economics Prague). ومع ذلك، تقدم بعض الجامعات التوجيه كمادة لمدة فصل دراسي واحد فقط.

ويتم استخدام التوجيه والإرشاد في الغالب كمداخل لتطوير الأداء أو كأدوات في الشركات والمؤسسات. يتم تقديم التوجيه على الحياة (Life coaching) على نطاق واسع مع حدود واضحة في إطار العلاج أو المشورة. ويتمتع التوجيه الرياضي بحضور أقوى من خلال مجلته الفصلية المكرَّسة لذلك. ويزداد الدعم في مجال التوجيه أو الإرشاد في مجال المساعدات والجمعيات الخيرية. وهناك العديد من الاستخدامات لمصطلحات التوجيه والإرشاد في الحالات حيث تكون فيها المداخل الاستشارية هي الواقع. على مدار الخمسة عشر عاماً الماضية، حدث تحوُّل في الاتجاهات من العمل المتخصص للغاية من الموجهين الإداريين في عالم الشركات إلى عروض أوسع تُقدَّم للعامة. وتمَّ تطوير مجموعة متنوعة من الأغراض، من توجيه العلاقات من خلال التوجيه على أسلوب الحياة إلى التوجيه المهني. ووفقاً لذلك، هناك العديد من أساليب التوجيه المختلفة الموجودة في السوق. وتلك الأساليب تشتمل على مجموعة متنوعة من المداخل، مثل: التوجيه النفسي والجسدي، والتوجيه المنهجي، والتوجيه على البرمجة اللُّغوية العصبية.

إن الأجندة المهنية هي وراء تطوير الأعمال. فهناك ثلاث جمعيات مهنية (وهي المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC)، والاتحاد الدولي للتوجيه (ICF)، وجمعية جمهورية التشيك للموجهين (Czech Republic Association of Coaches) تقدِّم أجندة مهنية كاملة لأعضائها. وهناك نوعان من الجمعيات تمَّ تأسيسهما حديثاً، ويُمثِّلان أساليب / طرق التوجيه أو توجيهات ملموسة إلى حد ما، و/ أو التي تُعزِّز المصالح التجارية لأعضائها. وتضمُّ الجمعيات الثلاث المذكورة أعلاه أقلَّ من 200 عضو من أصل 4000 موجه /مرشد في جمهورية التشيك. وهناك حوالي 90 موجهاً معتمداً داخل هذه الجمعيات. ويُستخدَم الاعتماد التوجيهي في الأغلب لأغراض ترويج الأعمال، وليس كأداة لضمان الجودة، ولا يتم الاعتراف بالحاجة إلى المهنية بقوة من قِبل غالبية ممارسي التوجيه أو الشركات والمؤسسات. وهناك اتجاه متزايد للعملاء للمطالبة ببعض أشكال المعايير المهنية (إما الشهادة أو الاعتماد). لقد أوضح الاتحاد الدولي للتوجيه هنا مفهومه، والذي يعتبره أكثر الناس الحقيقة الوحيدة، وهو:"إما أن يكون موجِّهاً محترفاً، أو حاصلاً على شهادة من الاتحاد الدولي للتوجيه".

على مدى العامين الماضيين، كان هناك تغيير طفيف في المواقف تجاه تعليم وتدريب الموجه. هنا، يوجد بعض الاعتراف بأن هناك نوعاً من التدريب الخاص بالموجهين، والذي يُعتبر

شرطاً مسبقاً للمهنية. مع وجود العديد من الطرق والأساليب التي يمكن الوصول إليها، ولا يوجد فهم مشترك لكفاءات التوجيه والإرشاد.

وقد أنشأت الجمعيات الثلاث منصة مشتركة للأخلاقيات، وتُنظِّم ثلاث ورش عمل حول هذا الموضوع كل عام. ومع ذلك، توجد اختلافات كبيرة بين مختلف الجمعيات فيما تعنيه الأخلاق وفي كيفية تحقيق السلوك الأخلاقي في الممارسة. وبشكل عام، الأخلاقيات لا تُفهم إلا أنه يتم التعامل معها على أنها وجهة نظر ذات صلة من قِبَل أصحاب المصلحة في صناعة التوجيه والإرشاد. ومع ذلك، هناك التزام قوي من جميع الاتحادات الرئيسية الثلاثة بالالتزام بقواعد أخلاقياتها وإيضاح ذلك لأعضائها. حيث تفتقر هذه الجهود إلى إعلام العملاء (وأحياناً المرشدين / الموجهين) حول جوانب التوجيه والإرشاد التي يجب النظر إليها من منظور أخلاقي.

في الشركات والمنظمات، بدأت الخبرات الجيدة لنشاط التوجيه والإحساس بالفائدة تتراكم. إن التكاليف ذات الصلة هي العامل الرئيسي وراء قيام الشركات والمنظمات بإنشاء مجموعات خاصة بها من الموجهين الداخليين الذين يُقدِّمون الخدمة في الغالب على أساس عدم التفرُّغ. لقد بدأ الاتجاه ينمو. وتعتمد متطلبات التأهيل للموجهين الداخليين في الغالب على إكمال التدريب الخارجي الخاص بالموجه.

إنَّ مسألة الإشراف على الموجهين لا تزال في مرحلتها الأولى. وفي بعض الأحيان، يتم توفيرها لأولئك الذين أكملوا نوعاً من التدريب على التوجيه في شكل من أشكال المتابعة. إن الحاجة إلى الإشراف على المرشدين غير مفهومة. فإذا تمَّ تقديم الإشراف، فإنه يتم تقديمه وتسليمه على أساس العلاج النفسي / العلاجي. ولا يزال يتعين تقديم إشراف محدَّد للموجهين، وهو بحاجة إلى مزيد من التطوير.

ملخص للنقاط الرئيسية:

التوجيه والإرشاد في تطوُّر ونمو كنشاطات تجارية داخل جمهورية التشيك. ويتضح من هذه الحالة أن هناك العديد من المداخل المختلفة والجمعيات المهنية الرئيسية الثلاث العاملة في جمهورية التشيك. كما يبدو أن تدريب الموجهين في تزايد، على الرغم من وجود عدد قليل من المؤسسات التعليمية المعترف بها التي تشارك في هذا النشاط. ويبدو أن التوجيه الداخلي - أو ربما

نشاط الإرشاد - آخذ في الازدياد؛ لأن التكاليف تخلق ضغوطاً على الشركات. ولا يزال الإشراف في مراحله الأولى، وهو ليس مفهوماً تماماً. ويبدو أن هناك " مجتمعاً " متطوراً من الموجهين والمرشدين.

دراسة حالة (5–16):

التوجيه والإرشاد في الاتحاد الروسي بواسطة بوريس تكاشينكو (Boris Tkachenko):

بدأت ممارسة الإرشاد في مجال ريادة الأعمال في روسيا في عام 2008 مع تنفيذ البرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب Youth Business Russia programme (YBR)، من قِبل منتدى قيادة الأعمال الدولية (International Business Leadership Forum "IBLF") في روسيا. وقد تعرَّف مديرو البرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب (YBR) على التجارب الدولية لإرشاد رواد الأعمال الشباب في أربع دول على الأقل حول العالم (.www. youthbusiness org). واستكمل بوريس تاكاشينكو (Boris Tkachenko)، الرئيس التنفيذي لبرنامج أعمال الشباب في روسيا، التدريب على منهجية الإرشاد في أغسطس 2008، والتي قدَّمها جون كول (John Cull) خلال ندوة مشتركة بين البرنامج الروسي لرجال الأعمال وشركة أكسنتشر Accenture. بعد ذلك، تمت ترجمة منهجية المنظمة الروسية لرجال الأعمال الشباب (YBI) وتطويعها للاستخدام في روسيا.

إن كلمة الإرشاد أو "mentorstvo" باللُّغة الروسية تحمل دلالات تبشيرية؛ ولذلك في البرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب يُستخدَم مصطلح "nastavnichestvo" لوصف الإرشاد. وترجع أصول مصطلح "nastavnichestvo" إلى الحِقبة السوفيتية عندما يكون الموظف الشاب الذي بدأ حياته المهنية في مؤسسة صناعية أو علمية، يشرف عليه خبير ليُدرِّبه على الجانب العملي في المهنة.

ضمن البرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب YBR، تمَّ تطوير واختيار حلقات تدريبية للمرشدين والمتدربين، والآنَ يتم تطوير نهج مشترك في مناطق أخرى من روسيا. وهناك مشاورات منتظمة بين مُنسِّقي الإرشاد في مختلف المناطق، ويتم مراجعة وتطوير البرامج بانتظام.

بعد اكتساب خبرة في الإرشاد من خلال البرامج الإقليمية، عمل منتدى قيادة الأعمال الدولية في روسيا IBLF والبرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب YBR بنشاط كبير لتطوير الفعاليات المحلية والوطنية والدولية التي تهدف إلى تطوير التفاهم وتعزيز الإرشاد لرواد الأعمال. استناداً إلى خبرة البرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب YBR ومنتدى قيادة الأعمال الدولية في روسيا IBLF، حدثت تطوُّرات في ممارسات الإرشاد لرواد الأعمال الشباب في صربيا ومنغوليا وكازاخستان.

يسعى البرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب YBR بنشاط إلى التعلُّم وتطوير عمله الإرشادي، وقد تفاعَل معه العديد من القادة الدوليين في هذا المجال، وغالباً ما يتم ذلك عبر ندوات عبر الإنترنت يقدِّمها خبراء، مثل: ديفيد كلوتربو (David Clutterbuck)، وجون ساندرلاند رايت (John Sunderland Wright)، وبوب جارفي (Bob Garvey)، وكاترين موسوب (Catherine Mossop).

ومن خلال الاستمرار في تعزيز الإرشاد لرواد الأعمال الشباب، كان المنتدى الروسي لقيادة الأعمال الدولية IBLF والبرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب YBR أول من أدخل منهجاً إرشادياً في إطار مشروع تجريبي لأصحاب المشاريع الناشئة، إلى جانب مركز ريادة الأعمال، في 2010-2011 في موسكو. وتمَّ تنفيذ المشاريع المتعلقة بتوجيه الدعم لأصحاب المشاريع الاجتماعية لصالح نيريلسك نيكل 15Norilsk Nickel (2014-20)، وصندوق مستقبلنا ((Our Future Fund (2015 -16.

وفي بداية عام 2016، أنشأ المنتدى الروسي لقيادة الأعمال الدولية IBLF معهد الإرشاد كشركة أعمال اجتماعية من أجل القيام بالنشاط المنهجي في تعزيز الإرشاد، ومواصلة تطوير المنهجية وتنفيذ مشاريع الشركاء في مختلف المجالات، بما في ذلك مشاريع الإرشاد للمؤسسات التجارية والتعليمية. ويتم النظر في بعض أشكال الإشراف للموجهين، وعلى الرغم من الاهتمام بالاتحادات المهنية (مثل المجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC)، ورابطة الإرشاد الدولي)، تتبع البرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب YBR طريق البحث عن الممارسات الدولية الجيدة وتكييفها مع البيئة الروسية. حالياً، ولدى البرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب YBR ما يقرب من 300 من المتطوعين من الرجال و350 متدرباً. وهو يعمل في 15 منطقة في

روسيا، ولديه 15 منسقاً إرشادياً. وهو يعمل حالياً في إطار خمس منظمات مختلفة في موسكو. وهناك أيضاً اهتمام متزايد بالإرشاد بين التربويين في الاتحاد الروسي (The Russian Federation).

التوجيه:

بدأ التوجيه في روسيا في أوائل التسعينيات، وكان يعتمد بالكامل على التقنيات الأوروبية. وتمت دعوة الموجهين الأوائل الذين درسوا في أوروبا والمدربين الغربيين إلى روسيا. وحظي التوجيه بشعبية كبيرة في تسعينيات القرن الماضي والعقد الأول من القرن الحالي حتى الركود الاقتصادي في عام 2008. وخلال هذه السنوات، نضجت مجموعة من الموجهين الروس مع برامجهم الخاصة. ويمكن تقسيم التوجيه بشكل عام إلى نوعين: التوجيه على أساس العلاج النفسي، والتوجيه الذي لا يرتبط بالعلاج النفسي. وفي السنوات الأخيرة، انخفض الطلب على التوجيه بسبب الانكماش الاقتصادي وما تلاه من انخفاض القدرة على الدفع في القطاعين الخاص وقطاع الشركات. ومن المحتمل أن تظلَّ هذه الحالة كما هي خلال السنوات القليلة القادمة.

ملخص النقاط الرئيسية:

تمَّ تأسيس التوجيه في روسيا منذ تسعينيات القرن الماضي، في حين أن الإرشاد يعتبر حديثاً نوعًا ما. ومع ذلك، يبدو أن التوجيه في تراجع ملحوظ في روسيا بسبب العوامل الاقتصادية. كان التوجيه إما قائماً على أساس العلاج أو على أساس الأداء. وقد تمَّ تطوير الإرشاد في الاتحاد الروسي (The Russian Federation) فيما يتعلق بريادة الأعمال. إنَّ تطوير المرشدين، حتى الآن على الأقل، كان مبنياً على ممارسات دولية جيدة، وليس على نهج واحد كما تُروِّج له الرابطة المهنية، ولكن البرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب YBI يدعو مختلف الدول الأعضاء إلى وضع نهج متسق لتدريب المرشدين مع احترام الاختلافات المحلية والثقافية. وتماشياً مع نهج البرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب YBI، فإن مُنظِّمي الإرشاد في بيئة أعمال الشباب في روسيا متفتحون ومستعدون للتعلُّم من الممارسات الجيدة القادمة من أي مكان، وتطويعها لتتناسب مع السياق الروسي.

دراسة حالة (6–16):

التوجيه والإرشاد في هونغ كونغ بواسطة بانسي لام (Pansy Lam):

أصبح التوجيه أكثر شعبيةً في هونغ كونغ في السنوات الـخمس عشرة الماضية. وقد شهد مجتمع هونغ كونغ الدولي للتوجيه (The Hong Kong International Coaching Community)، الذي كان في الأصل مجتمع هونغ كونغ للتوجيه (مُسجَّلا كرابطة، ويقبل الأعضاء المؤسسين في عام 2002)، والذي شهد عدداً متزايداً من الموجهين المحترفين في هونغ كونغ. وقد تمَّ تدريب معظم هؤلاء الموجهين المحترفين في مدارس التدريب المحلية باللُّغة الإنجليزية، وهي اللُّغة الثانية لمعظم الناس في هونغ كونغ، والذين يُشكِّلون أساساً (98٪) من أصل صيني. هذه المجموعة الفريدة من الشعب الصيني قد تأثرت كثيراً بالعادات والتقاليد الغربية بسبب تأثير الاستعمار البريطاني والذي دام 155 عاماً. ومع ذلك، فهم أيضا صينيون أصليون في أفكارهم وسلوكهم بسبب تراثهم الصيني الأصلي، وهذا يشمل الكونفوشيوسية كفلسفة أساسية.

بالنسبة للعديد من الناس، لا يزال التوجيه نوعاً جديداً نسبياً من تدخل الأفراد، وغالباً ما يُساء فهمُه ليكون مكافئاً للمشورة. وتعود أصول التوجيه في هونغ كونغ إلى الولايات المتحدة الأمريكية وآسيا.

لقد أجرت لام (Lam, 2006) دراسة بحثية باستخدام أسلوب البحث المختلط (المنهج الكمي والكيفي) حول الثقافة والتوجيه في هونج كونج مع مجموعة التركيز ومسح ميداني مع 62 شخصاً. كان الهدف من الدراسة هو الكشف عن ثلاثة أشياء:

1- هل الثقافة الصينية هي السائدة في هونغ كونغ؟

2- هل قيم الكونفوشيوسية هي المهيمنة في هونغ كونغ؟

3- وجهات النظر بشأن ما إذا كان التوجيه يتوافق مع ثقافة هونج كونج الفريدة.

باختصار، تشير النتائج إلى أن الناس في هونغ كونغ يقبلون التوجيه كنقاش مفتوح لكلا الطرفين لمشاركة القضايا والمخاوف بحرية على مستوى متساوٍ. ولا يبدو أن الكونفوشيوسية لها تأثير كبير على قبول الناس في هونغ كونغ للتقنية الغربية للتوجيه. وعلى الرغم من آرائهم الكونفوشيوسية حول احترام كبار السن واتباع النصائح من أناس أكثر حكمةً، لا ينظر الناس في

هونغ كونغ إلى الموجه كشخص كبير، فهم يفهمون دور الموجه كمُيسِّر للكسب وشخص يساعد على استخلاص إمكاناتهم. إن فكرة التوجه المستقبلي للتوجيه مقبولة لدى معظم الأفراد في هونغ كونغ، فهم لا يرون أن التوجيه يُستخدَم كحلٍّ للمشكلات والتحديات؛ بل يرون أنه يدور حول مساعدة العملاء على رؤية المستقبل بوضوح، حيث يضعون الأهداف بعد تقييم خياراتهم المختلفة مع الموجه. فهم لا يميلون إلى أن يتوقعوا من الموجه أن يقدِّم إجابات لأسئلتهم، أو يُقدِّم لهم أيَّ نصيحة.

ملخص النقاط الرئيسية:

تطوَّر التوجيه في هونغ كونغ من خلال تطوير رابطة مهنية خاصة به. إن العديد من الموجهين حاصلون على تعليم غربي، وهناك تأثيرات أمريكية على عملية التوجيه. ويبدو أن سكان هونغ كونغ قادرون على العيش مع التوترات (كما سنراهم) بين وضع الفرد في المجتمع ودور الموجه، ويُنظر إلى الموجه باعتباره ميسراً للتعلم، ويبدو أن سكان هونج كونج مرتاحون لفكرة أن المتدرب يستطيع التوصل إلى استنتاجاتهم الخاصة.

دراسة حالة (7–16):

التوجيه والإرشاد في المملكة العربية السعودية بواسطة ليندا سيج (Linda Sage):

على الرغم من أن المملكة العربية السعودية تعَدُّ دولةً حديثة مقارنة ببعض الدول، إلا إنها تطورت بسرعة كبيرة منذ إنشائها في عام 1932م. وتتميز المملكة بعدد من الخصائص التي تُميِّزها عن غيرها من الدول: فالمجتمع حتى وقت قريب لم يكن يسمح للمرأة بالعمل إلا في مجالات محددة؛ حيث تعمل غالبية النساء الوافدات في ثلاثة مجالات (المساعدة المنزلية، أو التمريض، أو التعليم). لكن بموجب مرسوم ملكي، أصبحت الموظفات الآن يمثِّلن نسبة 40٪ من جميع الموظفين في السعودية. وأصبح تعزيز وتمكين الموظفات السعوديات في المناصب المختلفة له الأولية في الوقت الحالي. وبشكل عام، فإن تطوير الموظفين يعَدُّ قضية رئيسية في جميع قطاعات التوظيف.

إن إرشاد وتوجيه الموظفين والمحافظة عليهم لم يكن من أولويات أجندة القوى العاملة في السعودية، ولكنَّ الأمر قد تغيَّر في الوقت الحالي. ففي السابق كان بعض المدربين والمتحدثين الخارجيين يشغلون حيزاً كبيراً في سوق مهارات العمل؛ لذا أصبح عددٌ من الأشخاص يبحثون عن

مُوجِّهين ومرشدين خاصين من منظمات، مثل توست ماسترز الدولية (Toastmasters International)، والتي تتمتع بسمعة عالمية في تعزيز مهارات التحدُّث ومهارات القيادة، وكانت خياراً شائعاً بين السعوديين.

في الوقت الحالي، لا توجد بنية تحتية لأية شهادة مُعترف بها عالمياً أو أي ضمان للجودة في مجال التوجيه والإرشاد. إن الوافدين إلى المملكة العربية السعودية عادةً ما يحصلون على بعض التوجيه / الإرشاد من قِبل مجتمعاتهم. حيث إنَّ بعض الأفراد قد لا يتكيَّفون مع الحياة في المملكة العربية السعودية بسهولة لاختلاف الثقافة المجتمعية. ولكن من خلال النوادي الاجتماعية الخاصة بالمغتربين، فلقد قدَّمت عدداً من الندوات وورش العمل تتعلق بالتغيير الشخصي والقدرة على التكيُّف.

أما بالنسبة للمرأة الوافدة التي تعمل موجهة أو مرشدة، فهناك بعض المسائل الثقافية التي يتعين عليها تخطيها. على سبيل المثال، غالباً ما يُنظر إلى المرشد على أنه "خبير"، وبالتالي فإن الأفراد الذين يتم تدريبهم على مهارات معينة، مثل التحدُّث أمام الجمهور أو تصميم/ كتابة أو إعداد عرض تقديمي، يكونون مستعدين للعمل بكل إخلاص وبالتزام؛ ومع ذلك، من تجربتي في العمل كمرشدة بهدف المساعدة على تغيير فكرة أو سلوك، غالباً ما يكون الأمر صعباً على المتدرب ولا سيما إذا كان رجلاً؛ هذا لأنه من الصعب على الرجل في الثقافة التقليدية أن يكون منفتحاً مع امرأة وافدة، ويعود ذلك إلى العوامل الاجتماعية والثقافية.

من ناحية أخرى، تعَدُّ النساء السعوديات أكثر قابليةً للتكيُّف. فعلى سبيل المثال، أنهن يتقبلن التغيير بسهولة أكبر، على الرغم من أن بعضهن قد يخضعن لبعض القيود الأسرية، إلا أن هناك عدداً كبيراً من النساء يعملن الآن، والعديد منهن ناجحات جداً، ولكن ما زالت هناك بعض التحديات تتعلق بالعوامل الاجتماعية والثقافية في بعض المنظمات.

ويعَدُّ التوجيه والإرشاد المهني مجالين قابلين للتطوُّر داخل الثقافة السعودية. ومع ذلك، تبقى المخاوف موجودةً حول آلية التكيُّف مع هذا النوع من التغيير؛ لذا فإن العملية تتطلب بعضَ الوقت لقبول التغيير المطلوب.

ومن واقع تجربتي الشخصية، فإن تحقيق التغيير الاجتماعي والثقافي في ممارسات التعليم والتوظيف في المجتمع لن تتحقق بسرعة، كما أن تحقيق معايير موحدة للجودة في ممارسات التوجيه والإرشاد يحتاج لبعض الوقت.

ملخص النقاط الرئيسية:

إنَّ الاختلافات الثقافية في مفاهيم القيادة والقوة تهيمن على ممارسة التوجيه في المملكة العربية السعودية، على الرغم من وجود تغيرات ملحوظة هنا. هناك أيضاً اهتمام جادٌّ بموضوع التوجيه والإرشاد في السعودية إلا إنه لا توجد بنية تحتية لهما.

دراسة حالة (8–16):

التوجيه والإرشاد في إفريقيا – تجارب أحد الممارسين في أوغندا بواسطة ثيو جروت(Theo Groot):

يعتبر التوجيه والإرشاد من المفاهيم الجديدة إلى حد كبير في أوغندا، وغالباً ما يُستخدمان بالتبادل. إن الفهم الأكثر شيوعاً للتوجيه هو المعلم "الموجه" للتلاميذ، الذي يساعدهم على اجتياز الامتحانات؛ وفي الواقع، هذه هي دروس خاصة تتيح للمدرس جَمْع بعض الدخل الإضافي لتعويض راتبه الضئيل. وعلى الرغم من أن هذا يعتبر مفهوماً مثيراً للجدل للتوجيه، إلا أنه على الأقل يُمرِّر رسالةً مفادها أن التوجيه ليس مجانياً. في بعض الأحيان، يُشبه التوجيه بالمدرب الرياضي أو موجه برنامج المواهب الذي يُلهم المتدربين أو يدفع الناس لتحقيق ما لم يُحققوه بمفردهم.

في العالم التنظيمي، يتم التعرف على قيمة التوجيه ببطء. ولعل الأثر الجانبي المباشر هو زيادة عدد الموجهين الذين يُروِّجون لأنفسهم؛ وطالما أن الاستشاريين الأوغنديين لديهم حسٌّ جيد للعمل التجاري، فإنه يتم إضافة مهارة التوجيه إلى مجموعة المهارات. وهناك عددٌ قليل من الموجهين المحترفين، وبالكاد يوجد أي فرص تدريبية ذات مصداقية، وتلك الفرص التي توجد في المنطقة مكلفة، ومن منظور اقتصادي أوغندي فإن العائد على الاستثمار منخفض؛ لأنَّ العديدَ من العملاء المحتملين ليسوا على استعداد لدفع سعر مناسب مقابل تلقِّي خدمات التوجيه والإرشاد.

قبل بضع سنوات، تمكنَّا من تنظيم تدريب معتمد من قِبل الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF) في أوغندا بواسطة مدرب خارجي. بيتر زابو (Peter Szabo) قام بتدريب 18 مشاركاً في توجيه

يُركِّز على الحلول Solution Focused Coaching، وقد كان ذلك ممكناً؛ لأن المدرب قَبِل رسوماً أقل. وقُمنا فيما بعدُ بتنظيم جمعية توجيه غير رسمية في أوغندا ("Coaching "CCU Community Uganda) بهدف تعزيز التوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى توفير الدعم المتبادل. وعلى الرغم من أن الجمعية لا تزال موجودة، إلا أنها تفتقر إلى الديناميكية المتوقعة. والأسباب وراء ذلك عديدة؛ من بينها: صعوبة الحصول على الرواتب، ونقص فرص التوجيه، وغياب الاعتماد الدولي للموجه. علاوة على ذلك، وبالنسبة للأغلبية، فإن التوجيه ليس مصدرَ دخل؛ بل هو أداة قيمة للاستخدام الشخصي في مكان العمل.

في دولة كينيا المجاورة، فإن مهنة التوجيه أكثر تطوراً؛ فهي تمتلك مؤسسة توجيه خاصة بها، وعالم الأعمال في نيروبي أكثر احترافاً وأقوى من الناحية المالية، ويتم تنظيم الموجهين المعتمدين في فرع تابع للاتحاد الدولي للتوجيه (ICF).

ويمكن العثور على فرصة للنمو في برامج الإرشاد داخل المنظمات حيث تم تطويرها من قِبل مركز التوجيه والإرشاد الدولي (Coaching and Mentoring International (CMI. وتم تأسيس هذا بواسطة ديفيد كليتربيك David Clutterbuck. هذه البرامج فعالة من حيث التكلفة، وتسمح للمنظمات ببناء خبرات داخلية. ويمتلك مركز التوجيه والإرشاد الدولي CMI الآنَ موزعاً مُسجَّلاً في إفريقيا الشرقية مقره في كامبالا Kampala.

وعلى مستوى الممارسة الفعلية للتوجيه، تظهر العديد من التحديات على السطح، وتلك ترتبط إلى حد كبير بالثقافة. فالثقافة مهمة، على الرغم من أن الفرد ليس أبداً انعكاساً مثالياً للخصائص الثقافية، إلا أن سلوكيات المتدربين متأصِّلة بعمق في ثقافتهم. إن قبول توزيع القوة غير المتكافئ، ودور الفرد في المجتمع، وإظهار السلوك "الذكوري"، والتعامل مع الشكوك واحترام التقاليد؛ كلها عناصر تنعكس في علاقة التوجيه، وفي محادثات التوجيه. وهكذا يتضح أن التحديات متشابكة للغاية.

التعامل مع التوقعات – مصيدة المشورة:

يميل المتدربون في أوغندا، أكثر من أي مكان آخر، إلى رؤية الموجه أو المرشد كخبير، ويُتوقَّع منه تقديم المشورة. إن وضع برامج التوجيه والإرشاد لأصحاب المشاريع قد انتشر بشكل

كبير، حيث يُقدِّم الخبراء الاستشارات الإستراتيجية والتجارية، وقد أوجد ذلك أسبقيةً لمصيدة المشورة. هذا المفهوم يُعزِّزه بقوة التعليم والثقافة. إذ يعتبر الشخص ذو السلطة أو الكبير في السن أو الأكثر خبرة بمثابة "الأم / الأب"، ويكون المتدرب بمثابة "الطفل".

التعامل مع الالتزام – التزام المتدرب:

عندما نتبنى ثقافة العلاقات الأبوية (الوالد - الطفل)، فإن توجُّه الثقافة يصبح الطاعة والإرضاء، ولا يتم تشجيع الأطفال على استكشاف أنفسهم. ويعتبر التمكين والمبادرة نقصاً في الانضباط. وبالمثل، لا يتم تشجيع المتدربين على تطوير الذات؛ لذا فإن هذا الأمر يتطلب جهداً حقيقياً من الموجه لدعم المتدربين في أن يصبحوا واثقين في تولي أمورهم بأنفسهم، والاعتماد على فهمهم وقراراتهم التي اكتسبوها.

التعامل مع الوقت:

يُنظر إلى الوقت على أنه وفير، وعلى الرغم من أنه من السخف القول إن الأوروبيين يمتلكون " الساعة" والأفارقة يمتلكون "الوقت"، ولكن عدم الوفاء بالمواعيد أو عدم الوفاء بالالتزامات المتفق عليها يعتبر أمراً واقعياً.

التعامل مع العلاقات:

إن العلاقة بين الموجه والمتدرب - كما ذكرنا - ليست علاقة متساوية بصورة تلقائية، وبمجرد بناء علاقة الثقة هذه، فإن الموجه يُصبح " متشرباً " لحياة العميل الخاصة؛ لذا ستتم دعوة الموجه لحفلات الزفاف وغيرها من المناسبات العائلية. وبالتالي، فإن إنهاء علاقة التوجيه يعَدُّ أمراً صعباً. وسوف يقوم المتدربون بالتواصل مع خدمات التوجيه ذات الصلة، خارج الالتزامات المالية المتفق عليها في العقد.

ولكن ليس هناك شكٌّ في أن التوجيه والإرشاد يلعبان دوراً مهماً في مجال التطوير الفردي والتنظيمي في أوغندا. وهناك تقدير متزايد لذلك، ولكن هناك أيضاً ضرورة لوضع "التوجيه الصحيح في السوق" المناسب".

ملخص النقاط الرئيسية:

تعتبر كلٌّ من مفاهيم التوجيه والإرشاد في إفريقيا جديدة نسبياً. ويرتبط التوجيه بالمعرفة لدى الخبراء والنشاط المدفوع.

هناك زيادة في عدد الموجهين الذين روَّجُوا عن أنفسهم ذاتياً مع فرص تدريب محدودة. وقد كان هناك بعض التأثير من خلال زيارة الموجهين والمرشدين لممارسات التوجيه والإرشاد. في أوغندا، يوجد مجتمع ممارس مُنظَّم ذاتياً للموجهين، بينما في كينيا المجاورة فإن الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF) يتمتع بحضور قوي.

هناك العديد من القضايا الثقافية داخل الإطار الإفريقي والتي تؤثر على التوجيه والإرشاد، وتلك تشتمل على:

- قضايا النوع الاجتماعي.
- هيمنة تقديم المشورة.
- قضايا القوة والامتثال والتمكين.
- الاتجاه نحو مفهوم الوقت في إفريقيا
- عدم وجود حدود وفصل مهني.

التحليل والمناقشة:

انطلاقاً من هذه الحالات الدراسية، يمكننا رؤية عدد من الموضوعات المشتركة. في القارات الصناعية (الممثلة بالحالات الدراسية من أستراليا والولايات المتحدة، على وجه الخصوص) يبدو أن هناك عناصر تقارب أقوى في الممارسة العملية. وتشمل هذه العناصر إنشاء هيئات مهنية، والتمييز بين التوجيه والإرشاد كمسميات لهذا النشاط، وبنية تحتية تأهيلية مصاحبة لتأهيل الموجه، على وجه الخصوص. وكما هو الحال في المملكة المتحدة، يبدو أن مُسمَّى التوجيه في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا هو التسمية الأكثر ارتباطاً بالنشاط المدفوع، ولكن هناك مُسميات في البلدان الثلاثة تشير إلى أن التوجيه كمسمَّى أكثر انتشاراً في مجموعة من القطاعات، ولمجموعة من الأغراض. في أمريكا الجنوبية وأوروبا، يمكننا أن نرى اختلافات في قبول

وممارسة التوجيه أو الإرشاد، ربما هذا يعكس منظوراً أكثر تباعداً. على سبيل المثال، يبدو أن الإشراف سائدٌ في فنزويلا، ولكن لم يتم اللحاق به في أجزاء أخرى من أمريكا الجنوبية. أيضاً، ومن المثير للاهتمام ملاحظة استخدام التوجيه كأداة محتملة للتغيير الاجتماعي في بعض دول أمريكا الجنوبية. ونحن نتوقع أن هذا الهدف الاجتماعي والخيري قد يجعل التوجيه أكثر مقاومةً للتقارُب الإقطاعي الجديد من الأشكال التجارية.

في أوروبا، يمكن اعتبار مثال الجمهورية التشيكية نموذجاً مصغَّراً للقارة، بمعنى أنه في بعض الجوانب يكون التوجيه راسخاً من حيث الهيئات المهنية، على الرغم من أن عدد الجامعات التي اهتمت بالموضوع قليلة. ويمكن إيجاد التشابه بين المملكة المتحدة وفرنسا وألمانيا من خلال دوراتها المتعددة وآليات اعتمادها نسبياً مع بولندا، مثل الجمهورية التشيكية، حيث يوجد استخدامٌ واسعٌ للتوجيه كأداة عمل ولكن بمستوى أقل من حيث البنية التحتية الرسمية للتوجيه والاعتماد الأكاديمي.

إن التجربة الروسية للإرشاد على وجه الخصوص مُثيرةٌ للاهتمام، حيث يجري توظيف الإرشاد بنجاح كبير في سياق ريادة الأعمال للشباب، في حين أن هناك بعض الاتفاقات الدولية من خلال البرنامج الروسي لرجال الأعمال الشباب YBI على شكل تدريب للمرشدين، وهناك حاجة أيضاً للتكيُّف المحلي. ومن الجدير بالذكر أيضاً أن هناك اهتماماً متزايداً بالإرشاد ضمن البيئات الاجتماعية التعليمية في روسيا.

في هونغ كونغ، نرى وعياً ثقافياً متطوراً للتوجيه. فمن الواضح أن الممارسات الثقافية المختلفة يتم قبولها واستيعابها في ممارسة التوجيه. هذا النوع من الوعي الثقافي، مع القبول والتسامح ومع التنوع، هو شيء يستحق الإعجاب والاحترام. ويبدو أن الدول الصناعية تميل إلى توقُّع حدوث التقارب والتشابه في عالم العولمة، إلا إنه من الواضح أن التعامل مع التوجيه هنا يختلف.

إن التجربة السعودية مختلفة عن بعض الحالات الدراسية الأخرى، حيث إنَّه من المثير للاهتمام أن نلاحظ أن التوجيه والإرشاد أصبحا من الأنشطة المهمة لدى السعوديين، ولكن بسبب العوامل الثقافية المهيمنة؛ فإنه من المُرجَّح ألا تُحقِّق ما حققته بعض الدول التي تمت مناقشتها من قبلُ في المستقبل القريب.

وبالنظر إلى إفريقيا، يبدو أن التوجيه والإرشاد في وضع أكثر حداثةً من حيث تطوُّرهما المهني مقارنةً بالقارات الأكثر تطوراً، على الرغم من أن كينيا تظهر علامات التقارب تجاه النموذج الأمريكي / البريطاني / الأسترالي. إن العامل الرئيسي وراء التقارب هو دور الهيئات المهنية، حيث ينتشر الاتحاد الدولي للموجهين (International Coach Federation) الذي يتخذ من الولايات المتحدة مقراً له بشكل خاص. ومع ذلك، وكما توضح مناقشتنا في الفصل الثالث حول الثقافة، ثمة خطر في افتراضات أحادية الثقافة حول المجموعات، سواء كانت مجموعات من الأفراد أو المنظمات، أو (في هذه الحالة) البلدان والقارات.

الاستنتاجات:

من الواضح أن دراسة الحالات التي لدينا تُضيف مزيداً من الدعم إلى دراسات بريسر (Bresser 2009, 2013) في أن التوجيه موجود في العديد من أجزاء العالم المختلفة. كما تقترح الحالات السابقة أن التوجيه موجود، وغالباً ما يكون نشاطاً تطوعياً في العديد من الدول المختلفة. ويبدو أن الدول الصناعية أكثر قبولاً "لتقارب وتشابه" الممارسة، ولا سيما في التوجيه وأجندتها المهنية، وهيمنة هيئة الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF).

من المثير للاهتمام أن بعض الدول ترغب في تبني منظور "مختلف" أو "مختلط"، كما هو الحال في حالات هونغ كونغ وروسيا وأجزاء من أمريكا الجنوبية.

في حين أننا لا ندعي أن هذا الفصل قدَّم أيَّ موقف مُحدَّد، إلا أنه من المشجِّع لنا أن يكون للتنوع والتقاطع أو الدمج فى الممارسات مكانٌ في العالم حيث تهيمن الإقطاعية الجديدة.

ومن المُشجِّع بشكل خاص أن نلاحظ الاتجاه الاجتماعي والخيري للتوجيه في أجزاء من أمريكا الجنوبية؛ لأن هذا بالنسبة لنا أقرب إلى الأصول أو الجذور الاجتماعية للإرشاد والتوجيه (انظر الفصل 1). ومن الواضح أيضاً من هذه الحالات التوضيحية أن هناك العديد من التأثيرات على أنشطة التوجيه والإرشاد، على سبيل المثال:

- السياق الاقتصادي: موجود في جميع الحالات الدراسية أعلاه.

- الأساس الفلسفي: ظهر بشكل قوي في حالات إفريقيا وأمريكا الجنوبية وهونغ كونغ.

- التكنولوجيا: وُجدت في الحالة الروسية.

- السياق القانوني: وُجد في بعض الحالات.

- المناخ السياسي: وُجِد في حالة أمريكا الجنوبية.

- القضايا الاجتماعية والثقافية: وُجدت في جميع الحالات الدراسية.

التوجه المستقبلي:

لقد ناقشنا في هذا الكتاب أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على أنشطة التوجيه والإرشاد وليس مجرد تأثير علم النفس. ويناقش معهد تشارترد لشؤون الموظفين والتنمية (CIPD 2012c)، على سبيل المثال، فإن تأثير علم النفس على التوجيه على وجه الخصوص هو واسع الانتشار بحيث يصعب فصل التوجيه عن المشورة. ففي الفصل الأول، أشرنا إلى أن وجهات النظر التي اتُّخذت في عالم التوجيه حول علم النفس تختلف عن عالم الإرشاد. وفي سياق الإرشاد، يتم استخدام علم النفس في كثير من الأحيان لتطوير النظرية وليس لدفع الممارسة أو للأجندة المهنية.

بالنسبة للمستقبل، نتساءل عن مدى استدامة التوجيه التجاري، بينما ندرك في الوقت نفسه أن استخدام التوجيه والإرشاد الداخليين في تزايد بصفة عامة. ونلاحظ أيضاً أن الطبيعة التطوعية للإرشاد تجد صوتاً جديداً في سياقات دولية مختلفة، وأن هناك حراكاً في بعض الأماكن نحو الاستخدام الاجتماعي للتوجيه والإرشاد بهدف التغيير الاجتماعي والتحرُّر.

إن عالم العولمة متغير. فمنذ الأزمة المالية العالمية في عام 2008، كان هناك استجواب عام حول أخلاقيات العمل وقدرته على تقليل مستوى الفقر لدى أغلبية الناس في العالم. يرى ويل هوتون Will Hutton (2011) في كتابه "هم ونحن" (Them and Us) أن الرأسمالية تخلق بعض "التحيزات غير المرغوب فيها". ويستطرد قائلاً إنه عندما يكون المجتمع عادلاً ومنصفاً، فإن الثقة تتعزز، وتعمل الديمقراطية والانفتاح والمعاملة بالمثل معاً لخلق اقتصاد ناجح ومزدهر. ومن الواضح أن هناك بعض الأصداء القوية هنا مع القيم التي يتبناها التوجيه والإرشاد.

تدعي الهيئات المهنية أن سياساتها وقواعدها تُطمئن العملاء المحتملين أو الجهات الراعية، وتضمن مراقبة الجودة. وكما نوقش أعلاه، تأتي هذه الممارسات من نموذج التقارب الإقطاعي

الجديد. ويقترح العديد من الكُتَّاب أن جذور التوجيه والإرشاد تتمركز حول المحور الإنساني الشخصي (Parsloe and Leedham, 2009; Whitmore, 2009; Connor and Pokora, 2012; Western, 2012; Cox et al. , 2014; Du Toit, 2014; Garvey et al. , 2014)، ونحن نتوقع أن هناك مفارقة بين هذه الفلسفة الشاملة والمداخل التي اتخذتها الهيئات المهنية.

هناك بعض اللمحات لنهج أكثر اختلافاً أو تقاطعاً في التوجيه والإرشاد بدأ في الظهور. تتضمن هذه اللمحات القيم التي يؤمن بها هوتون Hutton (2011)، والتي تتوافق مع الجذور الإنسانية للتوجيه والإرشاد. إذا كانت هذه هي البذور الصغيرة للتغيير الاجتماعي الذي يحدث في بيئات محلية، فإن المستقبل يحمل بعض التفاؤل للإنسانية.

نشاط:

إن اقتصاد أوغندا Uganda في شرق إفريقيا غير مستقر ومتقلب (The World Bank, at www. worldbank. org/en/country/uganda/brief/uganda-economic-update-2016-fact-sheet-june). وهناك بطءٌ في النمو فيما يتعلق بجيرانها، ولا سيما في رواندا وتنزانيا وكينيا. في هذا السياق، يصبح الأداء والإنتاجية بين القوى العاملة من الاعتبارات المهمة. مع أَخْذ هذا في الاعتبار، فإنه من الواضح أن التوجيه التنفيذي له دورٌ يلعبه. ومع ذلك، ما هو الشكل الذي يجب أن يتخذه هذا التوجيه؟ إن الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF) - على سبيل المثال - لديه وجهة نظر حول التوجيه التنفيذي، ويتوقع أن يلتزم أي عضو بالمعايير الموضوعية المعمول بها، ولكن ماذا عن الثقافة؟ في أوغندا، أغلبية السكان (84٪) من المسيحيين، و14٪ من المسلمين. ويعتبر كبار السن تلقائياً يتمتعون بالحكمة ويُنتظر منهم تقديم المشورة. ويتمتع الرجال بمكانة أعلى من النساء، ويتم قياس الخبرة على أساس سنوات الخدمة.

- إذا كنتَ عضواً في الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF) وتعمل في أوغندا، فكيف تُفكِّر في تطوير برنامج توجيه تنفيذي في مجال الأعمال الأوغندية؟

- ما الذي تحتاج إلى مراعاته؟

- إلى أي مدى يكون استخدام منظور التقارب مناسباً وضرورياً؟

- ما الاعتبار الذي ستُعطيه لأخلاقيات نهج الاتحاد الدولي للتوجيه (ICF) في التوجيه التنفيذي، مع مراعاة السياق الأوغندي؟

الأسئلة:

- في إطار ممارستك للتوجيه أو الإرشاد، إلى أي مدى ترى التشابه والاختلاف والتقاطع أموراً ممكنة؟

- إذا كان التغيير الاجتماعي على جدول الأعمال، ما العلامات التي تراها في هذه الحالة؟

- ما الذي يمكن أن تفعله الهيئات المهنية لتصبح أكثر شمولاً؟

قراءات إضافية:

للحصول على وصف لمنظور مختلف حول الأخلاقيات في التوجيه، انظر:

J. (2015) 'Ethical codes and executive coaches: ,P. and Nizet Fatien,
:(2) 51 Journal of Applied Behavioral Science, ’,one size does not fit all
277-301.

لمناقشة مثيرة حول موضوع عدم المساواة في المجتمع وما يمكن عمله لمعالجتها، انظر:

Hutton, W. (2011) Them and Us: Changing Britain - Why we Need
.Fairer Society. London: Abacus Publications a

للحصول على مناقشة حول التوجيه من أجل التغيير الاجتماعي، انظر:

Shoukry, H. (2016) ‘Coching for social change’, in T. Bachkirova, G.
adbook of Coaching. London: Spence and D. Drake (eds), The Sage Han
Sage, pp. 181-196.

17

نظرة عامة على الفصل السابع عشر

في هذا الفصل سوف نجمع كلَّ المواضيع والأفكار التي تمَّ طرحها ومناقشتها في هذا الكتاب حتى الآن؛ وذلك للسعي نحو تطوير نظرية في التوجيه والإرشاد، والتي تتضمن مختلف القضايا التي تمت إثارتها في هذا الكتاب.

الفصل السابع عشر

ما وراء النظرية في التوجيه والإرشاد

المقدمة:

لقد سعينا من خلال هذا الكتاب إلى طرح عدة أسئلة رئيسية وذلك من خلال التطرُّق إلى مجموعة من الموضوعات المتعلقة بمسائل التوجيه والإرشاد، مثل:

- تأثير التعريفات المختلفة لمسميات التوجيه والإرشاد، وما السلوكيات التي يشير إليها كل مُسمًّى منهما.

- الخطابات حول البحوث ذات الصلة وكيفية تقييم أنشطة التوجيه والإرشاد.

- برامج التوجيه والإرشاد والثقافات داخل المنظمات.

- النماذج والوسائط ووجهات النظر حول محادثات التوجيه والإرشاد.

- القوة والخبرة والمهارة في علاقات التوجيه والإرشاد.

- الخطابات حول احتراف التوجيه والإرشاد: التدريب والاعتماد والإشراف.

واتباعاً لويسترن (Western (2017 ,2012، فإننا نرغب في وضع ما وراء النظرية في التوجيه والإرشاد. وكما قدَّم ويسترن، فإننا أيضاً لا نريد طرح هذه النظرية باعتبارها نظرية شمولية تُغطي مختلف أنشطة التوجيه والإرشاد؛ بل نسعى إلى أن نضع بين يدي قرَّاء هذا الكتاب نظرية استكشافية، يمكنهم من خلالها استكشاف واختبار مفاهيمهم الحالية فيما يتعلق بمسائل التوجيه

والإرشاد؛ وبالتالي إدراك طُرق جديدة ومختلفة للتعامل مع النظرية والممارسة. هذه النظرية الاستكشافية ستكون حتماً جزئية ومستمدة من الرؤى الخاصة حيث يمكن من خلالها فهم هذه الممارسات. ومع ذلك، نأمل أن نكون من خلال عملنا هذا قد اتسمنا بما يكفي من الشفافية بشأن تلك الرؤى، وأن تكون هذه النظرية الاستكشافية مفيدةً للقراء كأداة يمكنهم من خلالها أن يكونوا أكثر وعياً وإدراكاً بشأن الأسس التي تقوم عليها وجهات النظر الخاصة بهم في التوجيه والإرشاد.

المنهجية:

سنقوم بتطوير نظريتنا الاستكشافية من خلال المشاركة أولاً في مناقشة حول الاستنتاجات التي استخلصناها من الفصول السابقة في هذا الكتاب. وسيكون هذا عملاً تكاملياً، إذ إنه سيتناول بتوسُّع الموضوعات التي تمَّ تحديدها في المقدمة. بعد ذلك، سوف نجمع كلَّ تلك الرؤى ونُصيغها في شكل نهج استكشافي، وسيتم تقديمه في شكل رسم تخطيطي يستهدف تمثيل هذه الموضوعات الرئيسية. وفي النهاية، سوف نختتم الكتاب بتحديد بعض القضايا الرئيسية الخاصة بمستقبل التوجيه والإرشاد.

مناقشة الموضوعات:

التعريفات والسلوكيات الخاصة بممارسات التوجيه والإرشاد:

في الفصل الأول، استكشفنا بعمق تقاليد وجذور نشاط التوجيه والإرشاد كمسميات. وكانت استنتاجاتنا الأساسية هي أنه على الرغم من أن التسميات لها جذور مختلفة، إلا أنها تعتمد على نفس السرديات ومجموعة من المهارات. وكما جادلنا في موضوعات متعددة في ثنايا هذا الكتاب، لا سيما في الفصول الأول والخامس والسابع والثامن، فإن العديد من أصحاب المصلحة في مجال التوجيه والإرشاد لديهم أسبابٌ قوية وراء رغبتهم في تحديد ما يقومون به بوضوح. وترتبط هذه الأسباب ليس فقط بالحاجة إلى تقييم النشاط (انظر المناقشة أدناه)؛ وإنما ترتبط أيضاً بالرغبة في ترسيخ علامة تجارية وتحقيق التميُّز فيما يتعلق بما يفعله الموجه /المرشد؛ على سبيل المثال بالنسبة للموجه التنفيذي المستقل، قد يكون من المهم تحديد سلسلة معينة من الخطابات (Western, 2012) حول ما يفعله الموجه التنفيذي ووضعها في موضع يجعلها مختلفة عن التسميات الأخرى، مثل:

الإرشاد، والصداقة. ومع ذلك، فإن هذا بدوره قد يؤدي إلى المبالغة في التفريق بين التوجيه والإرشاد في حد ذاته، ومن حيث المهارات المستخدمة. كذلك فإنه نتيجة لما نُطلق عليه اسم "التجسيد غير الحقيقي" (misplaced concreteness)، قد يقلل من أهمية السياق الذي يحدث النشاط في إطاره، أو حتى يتم تجاهله. ونحن نعتبر هذا المنحى التجريدي فيما يتعلق بالتوجيه والإرشاد بوصفه سلوكيات متباينة ومختلفة على المستوى العالمي، بغض النظر عن السياق؛ هو أمر يُمثِّل إشكالية كبيرة. وهذا لأنه يعني أننا كممارسين سنكون قادرين على الذهاب إلى أيِّ منظمتين (أو أكثر) ممَّا لديها - على سبيل المثال - برامج إرشاد، ونرى "الشيء نفسه" يحدث. هذه الخريطة من التوجيه والإرشاد لا تصفُ الوضعَ كما نختبره نحن. إنَّ اتساع نطاق نشاط التوجيه عبر مجموعة كاملة من القطاعات، وأحجام مختلفة من المنظمات، مع جداول أعمال وأهداف مختلفة؛ يعني أنه لا يمكنك الاعتماد على رؤية الشيء نفسه بالضبط عند الذهاب إلى تلك المنظمات. ومع ذلك، فإننا نؤكد أن إطار الأبعاد التي قُمنا باستكشافها في الفصل الأول تُعطينا لغةً ومجموعة من المؤشرات التي يُمكننا من خلالها فَهْم ذلك السياق. وهذا يعني أن لدينا طريقة للإرشاد أو التوجيه (أو أي تسمية) فيما يتعلق بالسلوكيات المتوقعة من الأطراف في تلك العلاقات. ولا يوجد لدينا مشكلة في توليد تعريفات واضحة للتوجيه و/ أو الإرشاد الذي يراعي السياق ويكون مُحدَّداً، ونحن بالفعل نُشجِّع على ذلك في عملنا كممارسين. وبالتالي، فإنه فيما يتعلق بالنظرية الاستكشافية، فإن السياق يلعب دوراً بالغ الأهمية.

الخطابات حول بحوث التوجيه والإرشاد والتصميم والتقييم:

في الفصلين الثاني والرابع، درسنا الطرق التي يحاول بها الباحثون والممارسون فهم كيف/ وما إذا كانت أنشطة التوجيه والإرشاد تعمل. لقد ركَّزنا بشكل خاص على الطريقة التي تعمل بها العقليات والتوجهات المختلفة حول ما "يعمل" على دفع ما يتم الاهتمام به في أنشطة البحث والتصميم والتقييم. من الواضح أنه كان لهذا الأمر صدى كبير في خطابات التوجيه الأربعة الخاصة بوسترن (2012) من حيث ما يُعتبر مهماً. كما أنه يرتبط بالتشبيهات المجازية الأوسع للمنظمة والإدارة (انظر، على سبيل المثال، Morgan, 2006) وكذلك الأسئلة الفلسفية حول ما يمكن إثباته من أدلة على عمل ما. لقد جادلنا بشأن أن تسمية التوجيه في أدبيات تقييم البرنامج تميل إلى أن

تكون مرتبطةً ببيانات داخلية، والتي هي أكثر تأصُّلاً في الالتزامات الفلسفية البراغماتية؛ في حين أن مُسمَّى التوجيه يرتبط في الغالب بخطاب أكاديمي مهتم بمنهجية بحثية موضوعية في العلوم الطبيعية. هذا الانقسام بين التوجُّه النظري والنقدي نحو تقييم النشاط التوجيهي والإرشادي من جهة، والموقف البراغماتي من جهة أخرى؛ انعكس أيضاً في الأدبيات بشأن تصميم برامج التوجيه والإرشاد.

وكما ناقشنا في الفصل الرابع، فإن هناك مَن يكتبون الكتُب والمقالات من منظور عملي للغاية، مع الأخذ في اعتبارهم وجود جمهور من الممارسين. ويركز هذا الخطاب العملي بشكل كبير على معالجة القضايا العملية التي ينطوي عليها الحصول على برامج توجيه وإرشاد مُحدثة، وغالباً ما يُقدِّم نصائح للقارئ في شكل نقاط رئيسية لحثِّه على الانتباه إلى - على سبيل المثال- التواصل مع كبار المديرين، والتواصل بشكل جيد مع أصحاب المصلحة الآخرين، ومعايير واضحة للمطابقة، والتدريب القوي وآليات الدعم للمشاركين. وتميل الأدبيات الأكاديمية الأكثر انتقاداً إلى إثارة أسئلة حول النتائج من حيث الدليل على المدخل المعمول به، أو أسئلة حول القوة والتأثير. بمعنى آخر، يكون لديها موقف نقدي "سلبي" أكثر من الموقف "الإيجابي" الذي يتخذه هؤلاء الكُتَّاب الذين يستثمرون في التدخل ويؤمنون بالقوة. ومن ثَمَّ، إذا كانت نظريتنا الاستكشافية مفيدةً من حيث تحفيز الأفكار والرؤى المختلفة لدى أولئك الذين يتعاملون معها، فإن أَخْذَنا في الحسبان كلاً من هذه العقليات المختلفة يعَدُّ أمراً مهماً. وتعدُّ إحدى الطرق للقيام بذلك هي التعرف على المساهمة التي تُقدِّمها مختلف التخصصات في جذب انتباهنا إلى الجوانب المختلفة لنشاط التوجيه والإرشاد، بنفس الطريقة التي تعامل بها مورغان Morgan (2006) مع النظرية التنظيمية، ومثلما فعل مينتسبيرج وآخرون Mintzberg et al. (1998) في مجال الإدارة الإستراتيجية. وتشمل أمثلةُ التخصصات الأساسية الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس مع تقاليدها النظرية والعملية الطويلة نسبياً. بالإضافة إلى ذلك، يوجد تخصصات جديدة يمكن القول إنها مُستمَدَّة من مجموعة من التخصصات، مثل الاقتصاد أو العلاج النفسي، وبالمثل هناك التخصصات التطبيقية مثل إدارة التغير أو إدارة الموارد البشرية والتي لها جذور في هذه التخصصات المذكورة سابقاً (الاقتصاد أو العلاج النفسي). وعليه، فإن التوجيه والإرشاد هما في هذه الفئة الثالثة (التخصصات التطبيقية)؛ لذا فإن نظريتنا الاستكشافية تتطلب الاعتراف بهذه الجذور أو الأصول لكي تكون مفيدةً كوسيلة للحوار والمناقشة النقدية.

برامج التوجيه والإرشاد والثقافات داخل المنظمات:

في الفصل الثالث، ركَّزنا على كيفية تنفيذ أنشطة التوجيه والإرشاد ضمن سياق تنظيمي، عادةً كجزء من برنامج أو مبادرة تتضمن مبادئ التوجيه والإرشاد ضمن ثقافة المنظمة. بالإضافة إلى معالجة القضايا العملية المتعلقة بكيفية القيام بذلك، كما قُمنا أيضاً بإثارة سلسلة من القضايا الفلسفية حول فكرة إنشاء ثقافة التوجيه والإرشاد داخل المنظمة. وللتوضيح أكثر، قدَّمنا مجموعة إضافية من الأبعاد: التغيير مقابل الاستقرار، عدم الكفاءة مقابل الاستفسار التقديري، المشكلة مقابل الحل، الداخلي مقابل الخارجي، الأداء مقابل الحياة بأكملها، المدير مقابل الموجه الرئيسي، النشر مقابل التدرُّج. هذه الأبعاد مختلفة عن الأبعاد التي أُثيرت في الفصل الأول؛ لأنها بدلاً من ذلك عملت على توضيح بعض الخيارات الفلسفية لدى أصحاب المصلحة الرئيسيين في المنظمات عند التعامل مع برامج التوجيه والإرشاد. وسيكون لكلٍ من هذه الخيارات تأثيرٌ مختلفٌ، وتعتمد الاختيارات التي يتم اتخاذها على ما يراه أصحاب المصلحة الرئيسيون كالهدف النهائي أو الغاية من نشاط التوجيه والإرشاد الذي يتم تقديمه. مرة أخرى، يجلب هذا الأمر إلى الصدارة مسألة العقلية التنظيمية. نحن نجادل أن الموقف الذي يتم اتخاذه يرتبط مباشرة بالافتراضات حول ماذا يجب أن تقوم به المنظمات، وكيف يجب أن تعمل. ووفقاً لمناقشتنا الناقدة حول الثقافة التنظيمية في الفصل الثالث، فإن هذا لا مفرَّ منه استناداً إلى تقدير قيمة ما يجب أن تكون عليه هذه الأهداف التنظيمية، وقد تكون هناك مواقف مختلفة ومتباينة داخل المنظمة حول تلك الأهداف. في الفصل الحادي عشر، بحثنا بصورة نقدية مفهوم الأهداف ضمن إطار التوجيه والإرشاد. وعلى وجه الخصوص، كشفنا عن السؤال ما هي الأجندات التي يتم التعامل معها عند السعي نحو تحقيق هذه الأهداف. وكانت حجتنا أنه في بعض الأحيان يكون الالتزام غير عكسي ولكنه قوي للغاية بمجموعة معينة من الأهداف ضد الأداء التنظيمي الفعال، مع تدخل التوجيه والإرشاد الذي له تأثير ضخم على فعالية الرسالة. وقد يكون لهذا تأثير مُثير للقلق في قمع الأصوات البديلة أو وجهات النظر البديلة داخل السياق التنظيمي، وهو ما قد يكون مخالفاً فيما يتعلق بالهدف أو الأهداف.

وكما جادلنا في الفصل الثالث عشر، فإن التسامح وقبول الاختلاف هو في الغالب قيمة أساسية ضمن تدخلات التوجيه والإرشاد. إن الافتراضات الموحدة (Fox, 1974) التي يمكن أن تأتي مع بعض العمليات ذات التوجه العملي لخلق ثقافة توجيه يمكنها أن تُثير التوتر بين الاستعداد الثقافي لكل فرد ليكونَ بنفس الذهنية من ناحية، وأهمية تحمُّل الاختلاف من ناحية أخرى. وفيما

يتعلق بنظريتنا الاستكشافية بشأن التوجيه والإرشاد، يبدو من الضروري أن نعترف بطريقة ما بوجود وجهات النظر المختلفة. هذه الاختلافات لا توجد فقط داخل المنظمات. وكما ذكرنا في الفصل السادس عشر، فإن الاختلافات في الطرق التي يتم فيها فَهْم التوجيه والإرشاد وإقرارهما موجودة بين الدول، وفي الواقع بين قارات مختلفة في جميع أنحاء العالم. وبالطبع، هناك أيضاً أوجه تشابه وأنماط شائعة يجب الاعتراف بها. وهذه الأنماط من الاختلافات والتشابه لا تصف فقط ما يتم فعله، ولكن أيضاً ما ينبغي القيام به. في الفصل الرابع عشر، طرحنا سؤالاً أخلاقياً حول ما إذا كان التوجيه التنظيمي وتدخلات الإرشاد تُشجِّع دائماً المشاركين في العمل على العمل لمصلحتهم الشخصية، ليس فقط في السياق التنظيمي، ولكن أيضاً في السياق المجتمعي. وتعَدُّ القيم الأخلاقية -كما أثبتنا- أيضاً مسألة اختيار، ووجهات النظر المختلفة يجب تضمينها في نظريتنا الاستكشافية.

النماذج والأساليب ووجهات النظر حول محادثات التوجيه والإرشاد:

في الفصل السادس اكتشفنا طبيعة المحادثة غير الخطية على مستوى الأسئلة والتدخلات المختلفة التي يمكن القيام بها في تلك المحادثة، بينما في الفصل الخامس اكتشفنا العلامات التجارية المختلفة ونماذج التوجيه. ضمن هذه العلامات التجارية المختلفة، هناك توجهات مختلفة ومُضمَّنة في نشاط التوجيه والإرشاد. وتكمن معضلتنا في تطوير نظريتنا الاستكشافية الخاصة بالتوجيه والإرشاد في أن العلامات التجارية التي تُشكِّل برامج التوجيه والإرشاد تختلف اختلافاً كبيراً في تكويناتها وافتراضاتها الأساسية. على سبيل المثال، يُركِّز توجيه الجشطالت Gestalt على الوقت الحاضر، وهو يعَدُّ ضعيفاً إلى حد ما من حيث الأدوات والتقنيات؛ في حين أن التدريب السلوكي المعرفي Cognitive behavioural coaching (CBC) لديه مجموعة من النماذج والأدوات لإثراء ممارساته. وعلى الرغم من هذه الاختلافات الكبيرة في بعض الأحيان، وكما جادلنا في الفصل السادس، فإنه يوجد شيءٌ مميَّزٌ حول المحادثات التطويرية غير الخطية بين فردين (one-to-one)، والتي تُمكِّننا من تجميع هذه المقاربات المتباينة ظاهرياً معاً. ونحن ندعي أن هناك شيئاً في طبيعة مثل هذه المحادثات التي تختلف نوعياً عن أشكال التعلُّم الأخرى. كما أننا نُدرك في الفصل العاشر أن التكنولوجيا الجديدة كان لها تأثير كبير على الطريقة التي نتعامل بها مع نشاط التوجيه والإرشاد، والمبادئ الأساسية التي تبدو أنها سائدة، تلك التي أثارناها لأول مرة في الفصل الأول، والتي تجمع بين التوجيه والإرشاد. وفي الفصل التاسع، نؤكِّد أهميةَ الأبعاد الاجتماعية

والثقافية للتوجيه والإرشاد على وجه الخصوص. وكما هو الحال مع جميع الفصول، فإن السياق الاجتماعي الذي يوجد فيه التوجيه والإرشاد أمرٌ بالغ الأهمية. ومع ذلك، نلفت انتباه القُرَّاء إلى بعض التغييرات الأوسع في هذا السياق، مثل سرعة التغيير ودرجة عدم اليقين. هذه العوامل العامة التي تأتي من مجموعة من السياقات الاجتماعية والتقنية والسياسية، والتي تحتاج أن يكون لها مكانٌ في النظرية الاستكشافية فيما يتعلق بنشاط التوجيه والإرشاد.

القوة والخبرة والمهارة في علاقات التوجيه والإرشاد:

لقد كانت القوة موضوعاً سائداً في ثنايا هذا الكتاب. لقد ركزنا بشكل خاص على القوة في الفصلين السابع والثامن، ولكن قوة الخطاب تمَّت دراستها بالاعتماد على دراسة ويسترن (2012) والباحثين الآخرين في غالبية الفصول. وفي رأينا أن قضية القوة لم يتم التطرق إليه نسبياً في إطار خطاب التوجيه والإرشاد؛ ربما يرجع هذا إلى انتشار الذات المُحتفَى بها (the celebrated self (Western, 2012) في خطاب التوجيه والإرشاد. ونقصد بهذا أن الخطاب حول القوة غالباً ما يتم استخلاصه من خطاب أكاديمي أكثر انتقاداً، والذي بطبيعته يتحدى المفاهيم الأكثر "إيجابية" حول التوجيه والإرشاد، والتي تميل إلى الهيمنة على البيانات الداخلية للإرشاد وخاصة على النحو الذي أثبتناه في الفصل الثاني.

في الفصل الثامن، أكدنا على أن الخطاب السائد في التوجيه هو الذي يميل إلى مَنْح امتياز لمهارات الموجه، بينما يظل صامتاً تقريباً على المهارات التي يجلبها المتدرب إلى العلاقة. ومن ثَمَّ، فإن الجزء الأكبر من المسؤولية لضمان نجاح العلاقة يقع على عاتق الموجه أو المرشد، بينما كما ناقشنا في الفصلين السادس والتاسع، على وجه الخصوص، فإن العلاقة بين الموجه/ المرشد والمتدرب هي المفتاح لفعالية المحادثة. كيف إذاً، هل من المنطقي ألا نأخذ في الحسبان احتمال أن يكون للمتدرب دورٌ يلعبه في "الرقصة /اللعبة" الماهرة بين أبطال العلاقة؟ كما سنثبت في القسم التالي، فإن المهنية في نشاط التوجيه والإرشاد كان لها أثرٌ كبير فيما يتعلق بالتأثير على ما ينبغي للمشاركين القيام به. ومع ذلك، نلاحظ أنه بينما نناقش القوة هنا، نرى توتراً في المجال بين أجندة حرية التصرف داخل نشاط التوجيه والإرشاد - كما جادلنا في الفصلين الأول والسابع - والالتزام بالمعايير المهنية والأخلاقيات المطلوبة داخل الثقافة التنظيمية (انظر الفصلين 14 و15). ويبدو لنا

أن الخطاب العقلاني الذي يبدو وكأنه "احترافي" يخفي خطاباً سياسياً أكثر حول القوة والأدوار في علاقة التوجيه والإرشاد. وكما يبرهن وسترن (2017: 57) "إن مفهوم ما وراء النظرية يجب أن يطرح هذه الأسئلة". وعند طرحها، من المهم - كما ذكرنا أعلاه - أن نكون قادرين على تحديد من أين تأتي مثل هذه الأسئلة: هل الأسئلة تنشأ من النظر في القضية من خلال منظور تخصصات مختلفة مع مراعاة القضايا السياقية المحددة، أو مزيج من الاثنين؟

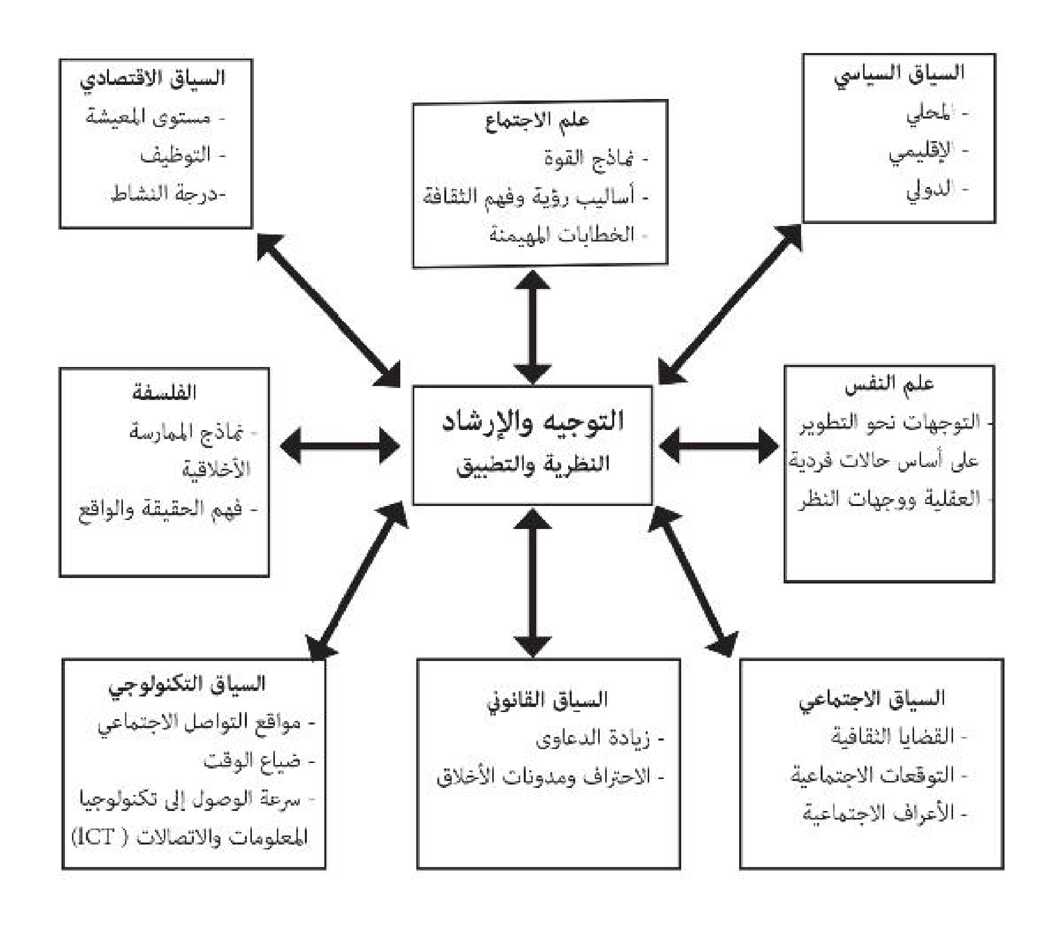
الخطابات حول المهنية في التوجيه والإرشاد (التدريب والاعتماد والإشراف):

في الفصل السادس عشر، قُمنا بدراسة حالات دراسية من مجموعة من الدول والقارات في جميع أنحاء العالم، وكان سبب قيامنا بذلك هو اختبار ودراسة المدى الذي أصبحت فيه الممارسة في هذه المجتمعات المختلفة متشابهةً مع بعضها البعض (متقاربة converging)، أو أنها مختلفة عن بعضها البعض (متباعدة diverging)، أو إظهار دليل على وجود مجموعة مختلطة من الممارسات (مختلطة crossvergence) التي تُشكِّل مزيجاً بين الممارسات المختلفة (Paik et al. 2011). وكان استنتاجنا هو أنه في حين أن هناك بعض الأدلة على التقارب والتباعد ضمن ممارسات التوجيه والإرشاد، فإن الديناميكية الرئيسية التي نراها هي واحدة من حالات مختلطة (crossvergence). ونحن نرى هذا الأمر بمثابة تطوُّر مثير للاهتمام في ظل هيمنة الهيئات المهنية، مثل اتحاد التوجيه الدولي LCF والمجلس الأوروبي للإرشاد والتوجيه (EMCC)، في جميع أنحاء العالم. بالنسبة لنا، هذه الهيئات تُثير مرةً أخرى مسألة الهيمنة، وتضخيم الخطاب حول المعايير والاحتراف. في الفصل الخامس عشر، اتخذنا وجهة نظر نقدية ولكن متوازنة فيما يتعلق بالدور الذي تلعبه الكفاءات في التوجيه والإرشاد. إنَّ قلقنا هو أنه من خلال السعي إلى توحيد الممارسة من أجل أسباب وجيهة ونبيلة تتمثل في الرغبة في تحسين الجودة، وهذا يمكن أن يؤدي إلى معارضة مجموعة متنوعة من الممارسات. وكما ذكرنا أعلاه، فإن السياقات المختلفة التي يتم فيها إجراء التوجيه والإرشاد ضرورية لتحديد إلى أي مدى يمكن لنُهُج أو ممارسات معينة أن تكون فعَّالة. علاوة على ذلك، وكما ذكرنا أعلاه، فإن التسامح مع الاختلاف مهمٌّ. وبينما تسعى الهيئات المهنية إلى توسيع نفوذها وهيمنتها، فإننا نرى دليلاً على أن هذا مقبول في بعض مناطق العالم، مثلما يقول بايك وآخرون (Paik et al. 2011)، تستند درجة تقليد أفضل الممارسات في كثير من

الأحيان على أساس بنية أمريكا الشمالية أو أوروبا. ومع ذلك، ففي بعض السياقات، كما هو الحال في أوغندا، فإنه يتم تفسير عمليات التوجيه والإرشاد بشكل مختلف مع السياق الذي يحول دون هيمنة خطاب الهيئات المهنية، كما جادلنا في الفصل السادس عشر. وعلى نحو مماثل، وفيما يتعلق بالنقاش حول الكفاءات، ذكرنا في الفصل الثاني عشر أن الإشراف كعملية له عددٌ من الفوائد من حيث مساعدة المشاركين في التوجيه والإرشاد والعلاقات ليكونوا أكثر فاعليةً في مساعدة الآخرين. وفي هذا السياق أثبتنا بقوة أن الإشراف يعَدُّ عملية تطوُّرية. ومع ذلك، نحن أيضاً نُقرُّ بأن القوة تُمثِّل أحد الأبعاد التي توجد لدى أولئك الذين يقومون بالإشراف؛ مما قد يعطيهم ما نُشير إليه على أنه السلطة الأخلاقية على أولئك الذين يشرفون عليهم. بدلاً من ذلك وكما جادلنا في الفصل الثامن، فيما يتعلق بالمتدربين المهرة، فلقد قدَّمنا أيضاً حجة قوية للمرؤوس الماهر، ورأينا أن الإشراف شراكة تعاونية تتضمن التعلُّم لكلا الجانبين، وليس فقط من جانب المرؤوس.

ما وراء النظرية في التوجيه والإرشاد – النظرية الاستكشافية:

في الأقسام السابقة من هذا الفصل، سعينا إلى تلخيص استنتاجاتنا من الفصول المختلفة واستنباط دروس للإرشاد والتوجيه النظري والعملي. حتماً، ليس من الممكن التقاط كل الثراء والتعقيد في هذا الأمر ضمن شكل توضيحي بسيط. ومع ذلك، فإن ما نعرضه في الشكل (17-1) هو خريطة ذهنية أساسية للمجالات التي قُمنا بتغطيتها حتى يتمكن القارئ من محاولة تحديد موقع تجربته داخل هذا العالم. ويُقدِّم لنا وسترن (Western, 2017: 58) نموذجاً يمنحنا طريقةً "للتدقيق في نظريات ممارسة التوجيه ". كما ذكرنا مراراً وتكراراً، فإن تركيزه على خطابات التوجيه مفيدٌ بشكل كبير في الاعتراف بمسألة العقلية والمنظور. لقد حاولنا أن نبني على عمله من خلال الاعتراف (انظر الشكل 17-1) بالتخصصات الأساسية أو جذور التوجيه والإرشاد: علم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة. وكما جادلنا سابقاً في هذا الفصل، فإننا ندرك بالطبع أنه يمكن لعلم التوجيه والإرشاد أيضاً تتبُّع جذوره إلى تخصصات أخرى، مثل: العلاج النفسي، والتوجيه النفسي، والاقتصاد أو النظرية التنظيمية. ومع ذلك، فإننا نشعر أن كلاً من هذه التخصصات الثانوية لها جذورها في هذه المجالات الرئيسية الثلاثة. وبالنسبة لكلٍّ من هذه التخصصات الأساسية، فإننا نرى أن كلاً منها يُسهم بمجموعة مميزة من الآراء أو وجهات النظر حول أنشطة التوجيه والإرشاد.



شكل (1–17): ما وراء النظرية في التوجيه والإرشاد

على سبيل المثال، يُوجِّه علم الاجتماع كتخصص انتباهنا إلى الديناميكيات داخل المجتمعات والثقافات؛ وبالأخص، كيف يتم تطبيع وقبول بعض الخطابات الاجتماعية التي تدور حول ما يجب القيام به. يساعد علم النفس، بتركيزه التقليدي على دوافع الفرد وسلوكياته وأساليبه في التعلُّم، على فَهْم كيفية تأثير العقليات والاتجاهات المختلفة على ما يمكن القيام به وفهمه في إطار العلاقات التطورية الفردية. تجلب الفلسفة معها فهماً نقدياً لطبيعة طرق النجاح بالإضافة إلى اعتبار ما يجب القيام به من وجهة نظر الفلسفة الأخلاقية. بالإضافة إلى ذلك، فإننا نُدرك أن العلاقة بين التوجيه/ الإرشاد وهذه التخصصات هي علاقة متبادلة ومترابطة. ويمكن للخطابات التي تمَّ وضعها عن الممارسة أن تؤثر بدورها على تلك التخصصات الأساسية. ومن ثَمَّ، فإننا نقترح علاقة جدلية بين هذه التخصصات والتوجيه والإرشاد، حيث يتم بناؤها من قِبل تلك التخصصات. على سبيل المثال، يمكن استخدام كيفية تفعيل ديناميكيات القوة في برنامج للتوجيه والإرشاد للتحدُّث إلى خطابات

اجتماعية أكثر عموميةً حول كيفية فَهْم الثقافات المجتمعية، بالإضافة إلى الخطابات الاجتماعية؛ على سبيل المثال، التحرُّر من الأشكال السائدة للسيطرة الاجتماعية التي يتم استخدامها لفهم كيفية خلق ثقافة التوجيه.

وبطريقة مماثلة، نقترح أيضاً أن تكون نظرية التوجيه والإرشاد وممارستها مبنيتين وفق سياقاتهما. على سبيل المثال، كما أوضحنا في الفصل السادس عشر، فإن السياق الاجتماعي له تأثيرٌ كبير على كيفية تنفيذ التوجيه والإرشاد في المملكة العربية السعودية، ووَضْع حدود ثقافية كبيرة على النشاط. من ناحية أخرى، في هونغ كونغ، يمكننا أن نرى لمحات عن كيفية قيام التوجيه والإرشاد بتعديل السياق الاجتماعي من حيث القدرة على التوفيق بين التوترات بين الخطابات السائدة المختلفة. وبالمثل، أثرت مفاهيم عقود العمل القانونية على التعاقد في إطار علاقات التوجيه والإرشاد، حتى في الحالات التي لا يكون فيه مقابل مادي، وغالباً ما يتخلل هذا الخطاب التوجيه والإرشاد. ومع ذلك، يمكننا أيضاً أن نرى مصطلحات مثل "العقد النفسي" (psychological contract) (Rousseau, 1989)، والتي هي أكثر شيوعاً في خطاب التوجيه والإرشاد، وقد أثرت في السياق القانوني فيما يتعلق بما يُفترض أنه توقعات معقولة في مكان العمل. إضافةً إلى ذلك، كما ذكرنا في الفصل العاشر، قد أثرت زيادة استخدام تكنولوجيات التواصل - على سبيل المثال: سكايب (Skype)، وتطبيق Facetime، والتطبيقات مثل Betterpoints - على الطريقة التي يتم بها التوجيه والإرشاد.

على أي حال، يمكن القول إن الحاجة إلى تطوير العلاقات الشخصية الغنية والحفاظ عليها عبر حدود المكان والزمان، للحصول على فوائد التوجيه والإرشاد - قد أثرت أيضاً على اتجاه السياق التكنولوجي. وأخيراً، من حيث السياق السياسي من وجهة نظر المملكة المتحدة على الأقل، يمكننا أن نرى خروج بريطانيا من الاتحاد الأوروبي قد يكون له تأثير على نشاط وبرامج التوجيه والإرشاد عبر الثقافات، ولكن قد يكون لخطابات التوجيه والإرشاد إمكانية التأثير على الساحة السياسية أيضاً.

ومن الواضح أيضاً من المناقشة السابقة أن النظرية والممارسة في التوجيه والإرشاد يمكن أن تعملا كوسيلة وسيطة من خلال التخصصات الأساسية لعلم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة، والتي تؤثر على السياق السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتكنولوجي والقانوني. ومن

ثَمَّ، فهذا يدخل في جميع الموضوعات الستة التي تمَّ الكشف عنها في هذا الفصل. وتتأثر القضايا التعريفية للاختلافات في اللُّغة والهدف من التوجيه والإرشاد بهذه التخصصات والسياقات، وتسهم في تأثيرها وكيفية سنِّها. وبالتالي، فإن تأثير أنشطة التوجيه والإرشاد من حيث مدى فعاليتها أو عدم اعتمادها يعتمد على المعايير التي يتم تقييمها، والتي يتم وضعها مرة أخرى من السياق والتخصص. وتتأثر الخيارات التي يتم إجراؤها من قِبل أصحاب المصلحة الرئيسيين حول ما ينبغي أن يحدث من خلال هذين العاملين، وما إلى ذلك.

باختصار، نحن نؤكد على أن نظرية التوجيه والإرشاد يجب أن تُفهَم على أنها خطاب يحتوي على عدد من المتغيرات المترابطة والمتبادلة. وشأننا شأن وسترن (Western, 2017)، نحن نفهم أن التوجيه والإرشاد متعدد الوجوه، ولديه القدرة على أن يُرى بطُرُق مختلفة تماماً، اعتماداً على العقلية التي يتم من خلالها عرض النشاط. هذا يجعل الأمر معقداً وصعبَ الحصول عليه بطريقة شاملة، لكن كما جادلنا، لم يكن هدفنا أن نكون هنا نهائيين على اعتبار أننا نُقدِّم "القولَ الفصلَ" في التوجيه والإرشاد؛ بل نحن نأمل أن تُسهِم تحليلاتنا ونظريتنا الاستكشافية في فَتْح مجال أوسع من النقاشات حول التوجيه والإرشاد، ومَنْح قراء هذا الكتاب لغةً ومجموعة من المفاهيم التي يمكن من خلالها التفاعل مع هذا المجال. فيما يلي أدناه، سنُوضِّح ما نعتقد أنه يعني شيئاً للتوجيه والإرشاد في المستقبل.

أسئلة تأملية:

- من خلال الاستعانة بالنظرية الاستكشافية، ما العوامل السياقية المحددة ومجالات التخصص التي تؤثر على عملك ضمن أنشطة التوجيه والإرشاد؟

- ما التوترات والتحديات التي تواجهك وأنت تتعامل مع هذه الأنشطة؟

التوجه المستقبلي:

لقد أوضحنا حتى الآن في هذا الكتاب، وبالتحديد في نهاية كل فصل ما نعتبره التوجهات المستقبلية لهذا الجانب المحدَّد من خطاب التوجيه والإرشاد. لقد وصلنا الآن إلى النقطة الأصعب وهي نهاية الكتاب، حيث نريد أن نختم تحليلنا بطريقة ما. وبشكل واضح، لا يمكننا هنا الادعاء بوجود أي نوع من الإجابة النهائية على أسلوب تنفيذ جميع أنشطة التوجيه والإرشاد. تعتبر نظرتنا

في هذا السياق جزئيةً على الرغم من أننا حاولنا تقديم وجهات النظر المختلفة التي مررنا بها. ما نتوقعه هو أنه، ومن خلال فروع الخطاب المختلفة التي وصفها وسترن (2017)، هناك دائماً توجُّه نحو أن نكون محددين بشأن معنى التوجيه والإرشاد وكيف ينبغي أن يكونا. كما يجادل فيلري ترافيس وكولينس (Fillery-Travis and Collins، 2017) فإن المستقبل النهائي للنشاط يقع في أيدي ممارسيه. ومع ذلك، وكما ذكرنا يتأثر الممارسون الذين ينطوون على أنفسهم بمجموعة من العوامل المختلفة. ولذلك، ينبغي أن نُدرك أهميةَ استمرار المحادثة حول نقاش التوجيه والإرشاد بدلاً من السعي في عدم التفكير فيها أو الوصول إلى إجابات نهائية عمَّا يجب أن يكون وما لا يجب أن يكون. لإعادة صياغة هاولي وإيراندو Hawley, Iordanou (2017: 186)، ربما يجب أن ينصبَّ تركيزنا على تهيئة الظروف والمحادثات التي ستستمر في تمكيننا من بناء وإعادة بناء شكل التوجيه والإرشاد في المستقبل.

الأسئلة:

- ما الدروس الرئيسية التي تعلَّمتها من قراءة هذا الإصدار من التوجيه والإرشاد: النظرية والتطبيق؟

- ما الخطوات التالية التي ستتخذها لزيادة المشاركة في سياق هذا العمل؟

المراجع

- Abraham,A.,Collins,D. and Martindale,R. (2006) 'The coachir schematic: validation through expert coach consensus',Journal of Sports Sciences,24(6): 549-564.

Agarholm,H. (2016) Brexit: Wave of hate crime and racial abuse reported following Eu referendum,at www.independent.co.uk/news/uk/home-news/brexit-eu-referendum-racialracism-abuse-hate-crime-reported-latest-leave-immigration-a7104191.html (accessed 18 October 2016).

- Ahrend,G.,Diamond,F. and Webber,P.G. (2010) 'Virtual coach using technology to boost performance',Chief Learning Officer,9(7): 44-47.

- Allen,T.D. and Eby,L.T. (2003) 'Relationship effectiveness for mentors: factors associated with learning and quality',Journal of Management,29(4): 469-486.

Allen,T.D. and Eby,L.T. (eds) (2007) Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach. Oxford: Blackwell.

- Allen,T.D. and O'Brien,K.E. (2006) 'Formal mentoring progra attraction',Human Resource Developmentand organizational Quarterly,17(1): 43-58.

- Allen,T.D.,Eby,L.T. and Lentz,E. (2006a) 'The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness',Personnel Psychology,59: 125-153.

Allen,T.D.,Eby,L.T. and Lentz,E. (2006b) 'Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: closing the gap between research and practice',Journal of Applied Psychology,91(3): 567-578.

- Allen,T.D.,Eby,L.T.,O'Brien,K.E. and Lentz,E. (2008) 'The sta of mentoring research: a qualitative review of current research methods and future research implications',Journal of Vocational Behavior,73(3): 343-357.

Allen,T.D.,Eby,L.T.,Poteet,M.L.,Lentz,E. and Lima,L. (2004) 'Career benefits associated with mentoring for proteges: a meta-analysis',Journal of Applied Psychology,89(1): 127-136.

Alred,G. and Garvey,B. (2000) 'Learning to produce knowledge: the contribution of mentoring',Mentoring and Tutoring,8(3): 261-272.

Alred,G.,Garvey,B. and Smith,R. (1997) The Mentoring Pocket Book. Alresford,Hants:Management Pocket Books.

Alred,G.,Garvey,B. and Smith,R.D. (1998) 'Pas de deux: learning in conversations',CareerDevelopment International,3(7): 308-314.

Alred,G.,Garvey,B. and Smith,R. (2006) The Mentoring Pocket-Book,2nd edition. Alresford,Hants: Management Pocket Books.

American Management Association (AMA) (2008) Coaching: a global study of successful practices,at www.amanet.org/training/articles/Coaching-A-Global-Study-of-Successful-Practices-02.aspx (accessed 10 April 2013).

Anderson,D. and Anderson,M. (2005) Coaching that Counts. New York: Elsevier.

Anderson,E.M. and Lucasse Shannon,A. (1988/1995) 'Toward a conceptualisation of mentoring',in T. Kerry and A.S. Shelton Mayes (eds),Issues in Mentoring. London: Routledge.

Apffel-Marglin,F. and Marglin,S.A. (1996) Decolonizing Knowledge: From Development to Dialogue. Oxford: Clarendon Press.

- Appelbaum,S.H.,Ritchie,S. and Shapiro,B. (1994) 'Mentoring revisited: an organizational behaviour construct',International Journal of Career Management,6(3): 3-10.

- Argyris,C. (1977) 'Double loop learning',Harvard Business Review,Sept.-Oct.: 115-25,in J. Bowerman and G. Collins (1999) 'The coaching network: a program for individual and

organizational development',Journal of Workplace Learning:
g Today,11(8): 291-297.Employee Counsellin

- Argyris,C. (1986) 'Skilled incompetence',Harvard Business Review,Sept.- Oct.: 74-9,in J. Bowerman and G. Collins (1999) 'The coaching network: a program for individual and organizational development',Journal of Workplace Learning:
Today,11(8): 291-297.Employee Counselling

- Argyris,C. and Schn,D. (1996) Organizational Learning II. London: Addison Wesley.

Arnaud,G. (2003) 'A coach or a couch? A Lacanian perspective c executive coaching and consulting',Human Relations,56(9): 1131-1154.

Ashley,L. and Empson,L. (2016) 'Convenient fictions and inconvenient truths: dilemmas of diversity at three leading accountancy firms',Critical Perspectives on Accounting,35: 76-87.

Auerbach,J.E. (2005) Seeing the light: what organizations need tc know about executive coaching (2005 state of the coaching industry). Pismo Beach,CA: College of Executive Coaching,at www.executivecoachcollege.com/state_of_coaching_industry.htm (accessed May 2013).

Bachkirova,T. (2011) Developmental Coaching: Working with th Self. Maidenhead: OpenUniversity Press.

- Bachkirova,T. and Cox,E. (2004) ‘A bridge over troubled wate bringing together coaching and counselling’,The International Journal of Mentoring and Coaching,II(1).

Bachkirova,T.,Jackson,P. and Clutterbuck,D. (eds) (2011) Coaching and Mentoring Supervision: Theory and Practice. London: McGraw-Hill.

- Back,L. (2004) ‘Ivory towers? The academy and racism’,in L. Law,D. Phillips and L. Turney(eds),Institutional Racism in Higher Education. Stoke on Trent: Trentham Books,pp. 1-6.

Bacon,T.R. and Spear,K.I. (2003) Adaptive Coaching: The Art ar Practice of a Client-centered Approach to Performance Improvement. Palo Alto,CA: Davis-Black.

- Bagshaw,M. (1998) ‘Coaching,mentoring and the sibling organization’,Industrial and Commercial Training,30(3): 87-89.

Bandura,A. (1997) Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.

Bandura,A. and Locke,E.A. (2003) ‘Negative self-efficacy and goal effects revisited’,Journal of Applied Psychology,88(1): 87-99.

Barnett,B. (1995) ‘Developing reflection and expertise: can mentors make the difference?’,Journal of Educational Administration,33(5): 45-59.

Barnett,R. (1994) The Limits of Competence. Milton Keynes: Open University Press/SRHE.

- Barnett,R. (2000) 'Working knowledge',in J. Garrick and C. Rhodes (eds),Research and Knowledge at Work. London: Routledge,pp. 15-32.

Baron,L. and Morin,L. (2009) 'The coach-client relationship in executive coaching: a field study',Human Resource Development Review,20(1): 80-106.

- Barrett,I.C.,Cervero,R.M. and Johnson-Bailey,J. (2004) 'The ca development of black human resource developers in the United States',Human Resource Development International,7(1): 85-100.

- Barrett,R. (2002) 'Mentor supervision and development: exploration of lived experience',Career Development .International,7(5): 279-283

- Bauer,F. (2014) The New Feudalism: It's not too late to stop it from undermining our liberal republic,National Review,9 July,at www.nationalreview.com/article/382266/new-feudalismfred-bauer (accessed 3 November 2016).

Bauman,Z. (1989) Modernity and the Holocaust. Cambridge: Polity.Bauman,Z. (2005) Work,Consumerism and the New Poor,2nd edition. Maidenhead:Open University Press.

Beard,C. and Wilson,J. (2006) Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers. London: Kogan

Page.

Beckett,C. and Maynard,A. (2013) Values and Ethics in Social Work,2ndedition. London: Sage.

Beckford,A. (2013) Mentoring Yourself To Success: Thoughts from educator Marsha Carr,The Invisible Mentor,at http://theinvisiblementor.com/mentoring-yourself-to-success-thoughtseducator-marsha-carr (accessed January 2017).

Beech,N. and Brockbank,A. (1999) 'Power/knowledge and psychological dynamics in mentoring',Management Learning,30(1): 7-25.

- Beisser,A.R. (1970) 'The paradoxical theory of change',in J. Fa and I.L. Shepherd (eds),Gestalt Therapy Now. New York: Harper Row,pp. 77-80.

Ben-Hador,B. (2016) 'Coaching executives as tacit performance evaluation: a multiple case study',Journal of Management Development,35(1): 75-88.

- Bennett,A. (2006) 'What can be done when the coaching goes track?"',International Journal of Mentoring and Coaching,IV(1): 46-95.

Bennetts,C. (1995) 'Interpersonal aspects of informal Paper in.mentor/learner relationships: a research perspective' Proceedings at the European Mentoring Centre Conference,London,10 November. www.emccouncil.org

- Bennetts,C. (1996) 'Mentor/learner relationships: a research perspective',Making it Happen,South West Conference,The Grand Hotel,Torquay,19 and 20 January. www.emccouincil.org

Berg,I.K. and Szab,P. (2005) Brief Coaching for Lasting Solution New York: W.W. Norton.

Berger,P.L. and Luckmann,T. (1966) The Social Construction of Reality. New York: Anchor Books.

- Berglas,S. (2002) 'The very real dangers of executive coaching',Harvard Business Review,80(6): 86-92.

- Berglas,S. (2006) 'How to keep players productive',Harvard Business Review,84(9): 104-112.

Berne,E. (1964) Games People Play: The Psychology of Human Relationships. Harmondsworth: Penguin.

- Bernstein,B. (1971) 'On the classification and framing of educational knowledge',in M.F.D. Young,Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education. London: Open University,Collier-MacMillan,pp. 47-69.

Bettis,R.A. and Prahalad,C.K. (1995) 'The dominant logic: retrospective and extension',Strategic Management Journal,16: 5-14.

Bhavnani,R.,Mirza,H.S. and Meetoo,V. (2005) Tackling the Root of Racism: Lessons for Success.Bristol: Policy Press.

Biswas-Diener,R. and Dean,B. (2007) Positive Psychology Coaching: Putting the Science of Happiness to Work for Your Clients. Hoboken,NJ: John Wiley.

Blake-Beard,S.,Murrell,A. and Thomas,D.A. (2007) 'Unfinished business: the impact of race on understanding mentoring relationships',in B.R. Ragins and K.E. Kram (eds),The Handbook of Mentoring at Work: Theory,Research and Practice. London: Sage,pp. 223-248.

- Blake-Beard,S.D. (2001) 'Taking a hard look at formal mentor programs: a consideration of potential challenges facing women',Journal of Management Development,20(4): 331-345.

Blattner,J. (2005) 'Coaching: the successful adventure of a downwardly mobile executive',Consulting Psychology Journal: Practice and Research,57(1): 3-13.

- Blitvich,J.D.,McElroy,G.K. and Blanksby,B.A. (2000) 'Risk reduction in spinal cord injury:teaching safe diving skills',Journal of Science and Medicine and Sport,3(2): 120-131.

- Bluckert,P. (2005) 'Critical factors in executive coaching: the coaching relationship',Industrial and Commercial Training,37(7): 336-340.

Bluckert,P. (2006) Psychological Dimensions of Executive Coaching. Maidenhead: Open University Press.

- Bluckert,P. (2010) 'Gestalt approaches to coaching',in E. Cox, Bachkirova and D. Clutterbuck (eds),The Complete Handbook of Coaching. London: Sage,pp. 80-93.

Boje,D.M. (2008) Storytelling Organizations. London: Sage.

Bond,N. and Hargreaves,A. (2014) The Power of Teacher Leader Their Roles,Influences,and Impact. Kappa Delta Phi in partnership with New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Bono,J.E.,Purvanova,R.K.,Towler,A.J. and Peterson,D.B. (2009). 'A survey of executive coaching practices',Personnel Psychology,62: 361-404.

- Borredon,L. and Ingham,M. (2005) 'Mentoring and organisati learning in research and development',Research and Development Management,35(5): 493-500.

- Bowerman,J. and Collins,G. (1999) 'The coaching network: a program for individual and organizational development',Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today,11(8): 279-291.

Bowlby,C. (2010) 'The deserving or undeserving poor',BBC Nev Magazine,18 November,at www.bbc.co.uk/news/magazine-11778284 (accessed May 2013).

Boyce,L.,Jackson,J. and Neal,L.J. (2010) 'Building successful leadership coaching relationships: examining impact of matching criteria in a leadership coaching program',Journal of Management Development,29(1): 40-57.

Boyer,N.R. (2003) 'Leaders mentoring leaders: unveiling role identity in an international online environment',Mentoring and Tutoring,11(1): 25-41.

Bozeman,B. and Feeney,M.K. (2007) 'Towards a useful theory of mentoring: a conceptual analysis and critique',Administration and Society,39(6): 719-739,at http://aas.sagepub.com/content/39/6/719 (accessed 7 September 2015).

Bozer,G.,Sarros,J.C. and Santora,J.C. (2013) 'The role of coachee characteristics in executive coaching for effective sustainability',Journal of Management Development,32(3): 277-294.

Bozionelos,N. and Bozionelos,G. (2010) 'Mentoring received by protégés: its relation to personality and mental ability in the Anglo-Saxon organizational environment',The International Journal of Human Resource Management,21(4): 509-529.

Bozionelos,N. and Wang,L. (2006) 'The relationship of mentoring and network resources with career success in the Chinese organizational environment',International Journal of Human Resource Management,17(9): 1531-1546.

Brantley,E. (2010) Coaching the Inner Leader: Transpersonal Executive Coaching for Breakthrough Results. Saarbrucken,Germany: Lambert Academic Publishing (LAP).

Bresser,F. (2009) Global Coaching Survey. Bresser Consulting ar Associates,at www.frankbresser-consulting.com (accessed 1 October 2013).

Bresser,F. (2013) Coaching across the Globe: Benchmark results the Bresser Consulting global coaching survey with a supplementary update highlighting the latest coaching developments to 2013. Norderstedt,Germany: Books on Demand.

Bridges,W. (2003) Managing Transitions: Making the Most of Change. Cambridge: Perseus Books.

Bright,M.I. (2005) 'Can Japanese mentoring enhance understanding of Western mentoring?',Employee Relations,27(4/5): 325-339.

Broad,M.L. and Newstrom,J.W. (1992) Transfer of Training: Action-packed Strategies to Ensure High Payoff from Training Investments. Reading,MA: Addison-Wesley.

- Broadbridge,A. (1999) 'Mentoring in retailing: a tool for success?',Personnel Review,28(4): 336-355.

- Brock,V. (2011) 'The secret history of coaching: what you kno and what you don't know about how coaching got here and where coaching is going in the future',The International Journal of Mentoring and Coaching,9(1): 46-66.

Brockbank,A. and McGill,I. (2006) Facilitating Reflective Learning through Mentoring and Coaching. London: Kogan

Page.

- Brotman,L.E.,Liberi,W.P. and Wasylyshyn,K.M. (1998) 'Execu coaching: the need for standards of competence',Consulting Psychology Journal: Practice and Research,50: 40-46.

Brounstein,M. (2000) Coaching and Mentoring for Dummies. Newtonville,MA: IDG.

Brown,J. (2001) The World Café: Living knowledge through conversations that matter.Unpublished dissertation. Sheffield: Sheffield Hallam University.

Bruner,J. (1979) On Knowing: Essays for the Left Hand. London Belknap Press.

- Bruner,J. (1985) 'Vygotsky: a historical and conceptual perspective',in J.V. Wertsch (ed.),Culture,Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press,pp. 21-34.

Bruner,J. (1990) Acts of Meaning. Cambridge,MA: Harvard University Press.

- Brunner,R. (1998) 'Psychoanalysis and coaching',Journal of Management Psychology,13(7): 515-517.

- Burke,R.J.,Bristor,J.M. and Rothstein,M.G. (1995) 'The role o interpersonal networks in women's and men's career development',International Journal of Career Management,7(3): 25-32.

- Burkeman,O. (2012) The Antidote: Happiness for People Who Can't Stand Positive Thinking. Edinburgh: Canongate.

Burrell,G. and Morgan,G. (1979) Sociological Paradigms and Organizational Analysis. London: Heinemann.

Bush,T. and Coleman,M. (1995) 'Professional development for heads: the role of mentoring',Journal of Educational Administration,33(5): 60-73.

Byrne,C. (2005) 'Getting to know me! Not getting results? Carme Byrne explains how a lack of self-awareness can hold you back',MW Coach,April: 21.

Byron,Lord (1821) The Curse of Minerva: A Poem,5th edition. Paris: Galignani.

- Byron,Lord (1829) Childe Harold's Pilgrimage. Brussels: Du Jardin-Sailly Brothers.

Byron,Lord (1843) The Works of Lord Byron in Four Volumes,ed T. Moore. Philadelphia,PA: Carey and Hart,Volume III,p. 187.

Caplan,J. (2003) Coaching for the Future: How Smart Companies use Coaching and Mentoring. London: CIPD.

Caraccioli,L.A. (1760) The True Mentor,or,an Essay on the Education of Young People in Fashion.London: J. Coote at the Kings Arms in Paternoster Row.

Carden,A.D. (1990) 'Mentoring and adult career development: th evolution of a theory',The Counselling Psychologist,18(2): 275-

299.

- Carr,M. (2011) The Invisible Teacher: A Self-Mentoring™ Sustainability Manual. Wilmington,NC: UNCW Center for Teaching Excellence,p. 51.

Carr,M. (2012) The Invisible Leader: A Self-mentoring Guide for Higher Education Faculty.Wilmington,NC: University of North Carolina Wilmington,Watson College of Education.

- Carr,M. (2014) 'The tale of two studies: using self-mentoring™ build teacher leader confidence',International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE),5(3).

Carr,W. and Kemmis,S. (1986) Becoming Critical: Education,Knowledge and Action Research. London: Falmer Press.

Carr,M.,Pastor,D. and Levesque,P. (2015) 'Learning to lead: high education faculty explore self-mentoring',International Journal of Evidenced Based Coaching and Mentoring,13(2).

Carroll,M. and Gilbert,M. (2008) Becoming an Executive Coachee: Creating Learning Partnerships.London: Vulkani Publishing.

Carroll,M. and Shaw,E. (2013) Ethical Maturity in the Helping Professions: Making Difficult Life and Work Decisions. London: Jessica Kingsley.

Carter,A. (2001) Executive coaching: inspiring performance at work. Institute of Employment Studies Report 379,at www.employment-studies.co.uk/pubs/summary.php?id=379 (accessed April 2013).

Caruso,R.E. (1996) 'Who does mentoring?' Paper presented at th Third European Mentoring Conference,London,7-8 November (www.emccouncil.org).

Caulkin,S. (2006) 'Friedman's unethical rot made wrongs into a right',Observer,Business and Media,2 December.

Cavanagh,M.,Grant,A.M. and Kemp,T. (eds) (2011) Evidence-Based Coaching. Bowen Hills,QLD: Australian Academic Press.

CBI (2015) The Path Ahead: CBI/Accenture Employment Trends Survey,at http://news.cbi.org.uk/news/job-creation-up-but-skills-shortages-rising-labour-costs-start-to-bite-cbi-accenturesurvey/ the-path-ahead (accessed 10 May 2016).

Chadwick-Coule,T. and Garvey,B. (2009) London Deanery Mentoring Service: A Formative and Developmental Evaluation of Working Practices and Outcomes. An Evaluation Report by the Coaching and Mentoring Research Unit. Sheffield: Sheffield Hallam University.

Chandler,D.E. and Kram,K.E. (2005) 'Applying an adult development perspective to developmental networks',Career

Developmental International,Special Edition on Mentoring,10(6/7): 548-466.

Chandler,D.E. and Kram,K.E. (2007) 'Mentoring in the new care context',in H. Gunz and M. Peiperl (eds),Handbook of Career Studies. London: Sage,pp. 241-267.

Chandler,D.E.,Kram,K.E. and Yip,J. (2012) 'An ecological-systems perspective on mentoring at work: a review and future prospects',Academy of Management Annals,5(1): 519-570.

Chao,G.T.,Walz,P.M. and Gardner,P.D. (1992) 'Formal and informal mentorships: a comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts',Personnel Psychology,45(3): 619-636.

Chesterfield,P.D.S. (1838) The works of Lord Chesterfield,including Letters to his Son to which is prefixed an original life of the author. First complete American edition. New York: Harper and Brothers,p. 331.

Chidiac,A.M. (2006) 'Getting the best out of executive coaching: guide to setting up a coaching process',Development and Learning in Organizations,20 (3): 13-15.

Choy,C.K. and Hean,L.L. (1998) 'Learning relationships at work Singapore concept of mentoring',Asia Pacific Journal of Education,18(2): 64-73.

CIPD (2007a) Managing Change: The role of the psychological contract,at www.cipd.co.uk (accessed 17 July 2007).

CIPD (2007b) Annual Survey Report: Learning and development,April,at www. cipd.co.uk/ surveys (accessed 2 January 2013).

CIPD (2007c) Survey Report: The changing HR function,September,at www.cipd. co.uk/surveys (accessed 2 January 2013).

CIPD (2012a) A Barometer of HR Trends and Prospects 2013,at www.cipd.co.uk/hr-resources/survey-reports/cipd-surveys-overview-hr-trends-prospects-2012.aspx (accessed 2 January 2013).

CIPD (2012b) Annual Survey Report: Learning and talent survey,at www.cipd.co.uk/research/_learning-talent-development (accessed 12 December 2012).

CIPD (2012c) Coaching and Mentoring Factsheet. Wimbledon: CIPD.

CIPD (2015a) Learning and Development Survey,at www.cipd.co.uk/ learninganddevelopmentsurvey 2015.pdf (accessed 30 May 2016).

CIPD (2015b) Resourcing and Talent Planning Survey,at www.cipd.co.uk/binaries/resourcingtalent- planning_2015.pdf (accessed 10 May 2016).

Clawson,J.G. (1996) 'Mentoring in the information age',Leadership and Organization Development Journal,17(3): 6-15.

Clegg,S.W. and Haugaard,M. (eds) (2012) Power and Organizations. London: Sage.

Clutterbuck,D. (1992) Everyone Needs a Mentor. London: IPM.

Clutterbuck,D. (1998) Learning Alliances: Tapping into Talent. London: CIPD.

Clutterbuck,D. (2001) Everyone Needs a Mentor,3rd edition. London: CIPD.

Clutterbuck,D. (2002) 'Building and sustaining the diversity-mentoring relationship',in D. Clutterbuck and B.R. Ragins (eds),Mentoring and Diversity: An International Perspective.Oxford: Butterworth-Heinemann,pp. 87-113.

Clutterbuck,D. (2003) 'The problem with research in mentoring',The International Journal of Mentoring and Coaching,1(1): online.

Clutterbuck,D. (2004) Everyone Needs a Mentor,4th edition. London: CIPD.

Clutterbuck,D. (2007a) Coaching the Team at Work. London: Nicholas Brealey.

Clutterbuck,D. (2007b) 'An international perspective on mentoring',in B.R. Ragins and K.E. Kram (eds),Handbook on Mentoring at Work: Theory,Research and Practice. London: Sage,pp. 633-656.

Clutterbuck,D. (2009) 'Welcome to the world of virtual coaching and mentoring',in D. Clutterbuck and Z. Hussain (eds),Virtual Coach,Virtual Mentor. London: Information Age Publishing,pp. 3-31.

Clutterbuck,D. and Hussain,Z. (eds) (2009) Virtual Coach,Virtual Mentor. London: Information Age Publishing.

Clutterbuck,D. and Lane,G. (2004) The Situational Mentor. Aldershot: Gower Publishing.

Clutterbuck,D. and Megginson,D. (1995) Mentoring in Action. London: Kogan Page.

Clutterbuck,D. and Megginson,D. (1999) Mentoring Executives and Directors. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Clutterbuck,D. and Megginson,D. (2005a) Techniques for Heinemann.-Coaching and Mentoring. London: Butterworth

Clutterbuck,D. and Megginson,D. (2005b) Making Coaching Work: Creating a Coaching Culture.London: CIPD.

Clutterbuck,D.,Poulsen,K.M. and Kochan,F. (2012) Developing Successful Diversity Mentoring Programmes: An International

Casebook. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.

- Colley,H. (2002) ‘A “rough guide” to the history of mentoring from a Marxist feminist perspective’,Journal of Education for Teaching,28(3): 247-263.

Colley,H. (2003) Mentoring for Social Inclusion: A Critical Approach to Nurturing Mentoring Relationships. London: Routledge Falmer.

Collins,J. (2001) Good to Great: Why Some Companies Make the Leap and Others Don’t. London: Random House.

Collins,P. (1994) ‘Mentoring moving on: a network in-development’,Education and Training,36(5): 16-19.

Colone,C. (2005) ‘Calculating the return on investment in executive coaching for a corporate staff function in a large global financial services company’,in J. Jarvis,D. Lane and A. Fillery-Travis (eds),The Case for Coaching: Making Evidence-Based Decisions on Coaching.London: CIPD,pp. 219-226.

Connor,M. (1994) Counsellor Training: An Integrated Approach. London: Kogan Page.Connor,M. and Pokora,J. (2012) Coaching and Mentoring at Work: Developing Effective Practice.Maidenhead: McGraw-Hill.

Cooperrider,D. (1995) Appreciative Enquiry: An Emerging Direction for Organization Development.Champaign,IL: Stipes.

Corrie,S. and Lane,D. (2015) CBT Supervision. London: Sage.

Cottingham,J. (2007) Western Philosophies: An Anthology. Oxford: Blackwell.

Coultas,C.W. and Salas,E. (2015) 'Identity construction in coaching: schemas,information processing and goal commitment',Consulting Psychology Journal: Practice and Research,67(4): 298-325.

Coutu,D. and Kauffman,C. (2009) 'What can coaches do for you?',Harvard Business Review,Research Report,January: 1-8,at www.teammassiveresults.com/tl_files/files/Free%20Stuff/What%20Can%20Coaches%20do%20for%20you.pdf (accessed May 2013).

Cox,E. (2000) 'The call to mentor',Career Development International,5(4/5): 202-10. Cox,E.,Bachkirova,T. and Clutterbuck,D. (eds) (2010) The Complete Handbook of Coaching. London: Sage.

Cox,E.,Bachkirova,T. and Clutterbuck,D. (eds) (2014) The Complete Handbook of Coaching,2nd edition. London: Sage.

- Cox,M. (2002) 'Reflections',in D. Feasey (ed.),Good Practice Supervision with Psychotherapistsand Counsellors: The Relational Approach. London: Whurr,p. 141. Cramm,S. and May,T. (1998) 'Accelerating executive development; hey

Management and Computercoach…’,Information Security,6(5): 196-198.

Cranwell-Ward,J.,Bossons,P. and Gover,S. (2004) Mentoring: A Henley Review of Best Practice. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Cross,R. and Parker,A. (2004) The Hidden Power of Social Networks. Boston,MA: Harvard Business School Press.

Crossland,C. and O’Brien,M. (2004) ‘Informal mentoring: a sour of indirect entry into informal male networks?’,International Journal of Mentoring and Coaching,III(1): 77-86.

Csikszentmihalyi,M. (2002) Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness. London: Rider.

Cummings,J. and Higgins,M. (2006) ‘Relational instability at the network core: support dynamics in career developmental networks’,Social Networks,28(1): 38-55.

Dagley,G.R. (2007) Executive Coaching: An HR view of what works,Australian HR Institute,at www.coachfederation.org/files/includes/docs/075ExecutiveCoaching-AHRViewofWhatWorks-Dagley.pdf (accessed 21 February 2017).

Daloz,L.A. (1986) Effective Teaching and Mentoring. San Francisco,CA: Jossey-Bass.

Daloz,L.A. (1999) Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners,2nd edition. San Francisco,CA: Jossey-Bass.

Dass,P. and Parker,B. (1996) ‘Diversity: a strategic issue’,in E.E. Kossek and S.A. Lobel (eds),Managing Diversity: Human Resource Strategies for Transforming the Workplace. Oxford: Blackwell,pp. 365-391.

David,S.,Clutterbuck,D. and Megginson,D. (2013) Beyond Goals Effective Strategies for Coaching and Mentoring. Aldershot: Gower.

de Bono,E. (1992) I’m Right and You’re Wrong: From this to the New Renaissance - From Rock Logi to Water Logic. London: Penguin Books.

de Cremer,D.,van Dick,R.,Tenbrunsel,A.,Pillutla,M. and Murnighan,J.K. (2010) ‘Understanding ethical behaviour and decision making in management: a behavioural business ethics approach’,Special Issue,British Journal of Management,22: 51-54.

de Haan,E. (2008a) ‘I doubt therefore I coach: critical moments in coaching practice’,Consulting Psychology Journal: Practice and Research,60(1): 91-105.

de Haan,E. (2008b) Relational Coaching: Journeys towards Mastering One-to-One Learning. Chichester: John Wiley.

de Haan,E. (2012) Supervision in Action: A Relational Approach to Coaching and Consulting Supervision. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.

de Haan,E. (2016) Trust and Safety in Coaching Supervision,Ashridge Centre for Coaching Research Report,at www.ashridge.org.uk/getmedia/d30289b7-0508-4c7a-a313-5b1d7aae9124/Trust and Safety-in-Coaching-Supervision-Research-Report-Apr-2016.pdf (accessed 1 August 2016).

de Haan,E. and Burger,Y. (2005) Coaching with Colleagues: An Action Guide for One-to-One Learning. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

de Janasz,S.C.,Sullivan,S.E. and Whiting,V. (2003) 'Mentor networks and career success: lessons for turbulent times',Academy of Management Executive,17(4): 78-91.

de Vries,K. and Miller,B. (1984) The Neurotic Organization. New York: Jossey-Bass. Department of Defense,Office of Small Business Programs (2007) Mentor Protégé Program,at www.acq.osd.mil/osbp/mentor_protege (accessed April 2013).

Devins,D. and Gold,J. (2000) 'Cracking the tough nuts: mentoring and coaching the managers of small firms',Career Development International,5(4): 250-255.

Dey,P. and Steyaert,C. (2014) 'Rethinking the space of ethics in social entrepreneurship: power,subjectivity,and practices of concrete freedom',Journal of Business Ethics,133(4): 627-641.

Dingman,M.E. (2004) The Effects of Executive Coaching on Job related Attitudes. Unpublished thesis,Regent University,VA,USA.

Dirsmith,M.,Helan,J. and Covaleski,M. (1997) ‘Structure and agency in an institutionalized setting: the application and social transformation of control in the Big Six’,Accounting,Organizations and Society,22(1): 1-27.

Dobbin,F. and Kalev,A. (2016) ‘Why diversity programs fail and what works better’,Harvard Business Review,Jul.-Aug.: 52-60.

Dobrow,S.R. and Higgins,M.C. (2005) ‘Developmental networks and professional identity: a longitudinal study’,Special Issue on Mentoring,Career Development International,10(6/7): 567-587.

Douglas,C.A. and McCauley,C.D. (1997) ‘A survey on the use of formal developmental relationships in organizations’,Issues and Observations,17: 6-9.

Downey,M. (1999) Effective Coaching: Lessons from the Coach’ Coach. London: Orion Business.

Downey,M. (2003) Effective Coaching: Lessons from the Coach’ Coach,2nd edition. Mason,OH: Texere.

Downey,M. (2014) Effective Modern Coaching: The Principles a Art of Successful Business Coaching. London: LID Publishing.

Drake,D. (2010) ‘Narrative approaches’,in E.,Cox,T. Bachkirova and D. Clutterbuck (eds),The Complete Handbook of Coaching.

London: Sage,pp. 120-131.

Driver,M. (2011) Coaching Positively: Lessons for Coaches from Positive Psychology. Buckingham: Open University Press.

Drucker,P.F. (1955) The Practice of Management. Oxford: Heinemann.

Drucker,P.F. (1993) Post-capitalist Society. New York: HarperCollins.

Dryden,W. (1991) A Dialogue with Arnold Lazurus: It Depends.. Buckingham: Open University Press.

du Gay,P. (1996) Consumption and Identity at Work. London: Sage.

Du Toit,A. (2006) 'The management of change in local government using a coaching approach',International Journal of Mentoring and Coaching,IV(2): 45-57.

Du Toit,A. (2014) Making Sense of Coaching. London: Sage.

Dutton,J. and Ragins,B.R. (2007) 'Moving forward: positive relationships at work as a research frontier',in J. Dutton and B.R. Ragins (eds),Exploring Positive Relationships at Work: Building a Theoretical and Research Foundation. Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum and Associates,pp. 387-400.

Eby,L.T. and Lockwood,A. (2005) 'Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: a

qualitative investigation’,Journal of Vocational Behavior,67(3): 441-458.

Eby,L.T.,Butts,M.,Lockwood,A. and Simon,S.A. (2004) ‘Protégé negative mentoring experiences: construct development and nomological validation’,Personnel Psychology,57:411-447.

Eddy,E.,Tannenbaum,S.,Alliger,G.,D’Abate,C. and Givens,S.-(2001) Mentoring in Industry: The top 10 issues when building and supporting a mentoring program. Technical report prepared for the Naval Air Warfare Training Systems Division (Contract D-0012),Orlando,FL.-No. N61339-99

Edwards,R. and Usher,R. (2000) ‘Research on work,research at-work: postmodern perspectives’,in J. Garrick and C. Rhodes (eds),Research and Knowledge at Work. London: Routledge,pp. 32-50.

Egan,G. (1993) ‘The shadow side’,Management Today,Septembe 33-38.

Egan,G. (2014) The Skilled Helper: A Client Centred-Approach,10th edition. Andover,Hants: Cengage Learning EMEA.

Egan,T.M. and Song,Z. (2008) ‘Are facilitated mentoring prograr beneficial? A randomized experimental field study’,Journal of Vocational Behavior,72(3): 351-362.

Ehrenreich,B. (2009) Smile or Die: How Positive Thinking Fooled America and the World. London: Granta.

Ellinger,A.D. and Bostrom,R.P. (1999) 'Managerial coaching behaviours in learning organizations',Journal of Management Development,18(9): 752-771.

Ellinger,A.E.,Ellinger,A.D. and Keller,S.B. (2005) 'Supervisory coaching in a logistics context',International Journal of Physical Distribution and Logistics Management,35(9): 620-636.

Ely,K.,Boyce,L.A.,Nelson,J.K.,Zaccaro,S.J.,Hernez-Broome,G. and Whyman,W. (2010) 'Evaluating leadership coaching: a review and integrated framework',The Leadership Quarterly,21: 585-599.

Eng,S.P. (1986) 'Mentoring in principalship education',in W.A. Gray and M.M. Gray (eds),Mentoring: Aid to Excellence in Education,the Family and the Community. British Columbia: Xerox Reproduction Centre,pp. 124-131.

Engstrom,T.E.J. (2005) Individual Determinants of Mentoring Success. Doctoral dissertation. Newcastle: Northumbria University.

Ensher,E.A.,Heun,C. and Blanchard,A. (2003) 'Online mentoring and computer-mediated communication: new directions in research',Journal of Vocational Behaviour,63(2): 264-288.

Ericsson,K.,Prietula,M. and Cokely,E. (2007) 'The making of an expert',Harvard Business Review,Jul.-Aug.: 114-121.

Erikson,E. (1950) Childhood and Society. Harmondsworth: Penguin Books.

Erikson,E. (1995) Childhood and Society. London: Vintage.

Eseryl,D. (2002) 'Approaches to the evaluation of training: theory and practice',Educational Technology and Society,5(2): 93-98.

Evers,W.J.G.,Brouwers,A. and Tomic,W. (2006) 'A quasi-experimental study on management effectiveness',Consulting Psychology Journal: Practice and Research,58(3): 174-182.

Fagenson-Eland,E.A.,Marks,M.A. and Amendola,K.L. (1977) 'Perceptions of mentoring relationships',Journal of Vocational Behavior,51: 29-42.

Fairbairns,J. (1991) 'Plugging the gap in training needs analysis',People Management,February: 43-45.

Fatien,P. (2012) 'Ethical challenges in business coaching',in P. O'Sullivan,M. Smith and M. Esposito (eds),Business Ethics: A Integrating Ethics across the Business-Critical Approach World. London: Routledge.

Fatien Diochon,P. and Lovelace,K. (2015) 'The coaching continuum: power dynamics in the change process',International Journal of Work Innovation,1(3): 305-322.

Fatien Diochon,P. and Nizet,J. (2015) 'Ethical codes and executiv coaches: one size does not fit all',Journal of Applied Behavioural Science,51(2): 277-301.

Feasey,D. (2002) Good Practice in Supervision with Psychotherapists and Counsellors: The Relational Approach. London: Whurr.

Feldman,D.C. and Lankau,M.J. (2005) 'Executive coaching: a review and agenda for future research',Journal of Management,31(6): 829-848.

Feldman,G.C. (2001) 'Encouraging mentorship in young scientists',New Directions for Child and Adolescent Development,93(Fall): 61-71.

Feltham,C. (1995) What is Counselling? London: Sage.

Fendt,J. and Sachs,W. (2008) 'Grounded theory method in management research: users' perspectives',Organizational Research Methods,11(3): 430-455.

Fénelon,F.S. de la M. (1808) The Adventures of Telemachus,Vols and 2,translated by J. Hawkesworth. London: Union Printing Office,St John's Square.

Fénelon,F.S. de la M. (1835) Oeuvres de Fénélon,Vol. III,in P. Telemachus. Cambridge: Cambridge-Riley (1994) Fénélon University Press.

Festinger,L. (1957) A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford: Stanford University Press.

Fillery-Travis,A. and Collins,R. (2017) 'Discipline,profession and industry: how our choices shape our future',in T. Bachkirova,G. Spence and D. Drake (eds),The Sage Handbook of Coaching. London: Sage,pp. 729-740.

Fine,L. and Pullins,E.B. (1998) 'Peer mentoring in the industrial sales force: an exploratory investigation of men and women in developmental relationships',Journal of Personal Selling and Sales Management,XVIII(4): 89-103.

Fink lestein,L.M.,Allen,T.D. and Rhoton,L.A. (2003) 'An examination of the role of age in mentoring relationships',Group and Organization Management,28(2): 249-281.

Flaherty,J. (1999) Coaching: Evoking Excellence in Others. Boston,MA: Butterworth-Heinemann.

Flores,F. (1999) 'The world according to Flores',Fast Company,January: 144-151.

Foucault,M. (1979) Discipline and Punish: The Birth of the Priso London: Penguin.

Foucault,M. (1980) 'Truth and power',in M. Foucault: Selected Interviews and Other Writings-Power/Knowledge

1972-1977,ed. C. Gordon. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Fox,A. (1974) Beyond Contract. London: Faber and Faber.

Fox,A. and Stevenson,L. (2006) 'Exploring the effectiveness of peer mentoring of accounting and finance students in higher education',Accounting Education: An International Journal,15(2): 189-202.

Fracaro,K. (2006) 'Mentoring for career-guidance',Supervision,67(6): 13-16.

Francis,R. (2013) Report of the Mid-Staffordshire NHS Foundation Trust Public Inquiry. London: The Stationery Office.

Freire,T. (2013) 'Positive psychology approaches',in J. Passmore,D.B. Peterson and T. Freire (eds),The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring. Chichester: John Wiley,pp. 426-442.

French,Jr,J.R.P. and Raven,B. (1962) 'The bases of social power',in C. Dorwin (ed.),Group Dynamics: Research and Theory. Evanston,IL: Peterson,pp. 607-623.

Frenkel,S. and Kuruvilla,S. (2002) 'Logics of action,globalization,and changing employment relations in China,India,Malaysia,and the Philippines',Industrial and Labor Relations Review,3: 387-412.

Frenkel,S. and Peetz,D. (1998) ‘Globalization and industrial relations in East Asia: a threecountry comparison’,Industrial Relations,3: 282-310.

Friday,E.,Shawnta,S.,Friday,A. and Green,L. (2004) ‘A reconceptualization of mentoring and sponsoring’,Management Decision,42(5): 628-644.

Friedman,A.A.,Zibit,M. and Coote,M. (2004) ‘Telementoring as a collaborative agent for change’,Journal of Technology,Learning and Assessment,3(1): 2-41.

Frisch,M.H. (2001) ‘The emerging role of the internal coach’,Consulting Psychology Journal: Practice and Research,53(4): 240-250.

Fritsch,J. and Powers,C. (2006) ‘Similarities and differences in organizational coaching programs between the US government and Fortune 500 companies’,in J.L. Bennett and F. Campone (eds),Proceedings of the Fourth International Coach Federation Coaching Research Symposium. Lexington,KY: ICF,pp. 41-54.

Gabriel,L. and Casemore,R. (2010) Guidance for Ethical Decision Making: A Suggested Model for Practitioners. Lutterworth,UK: British Association of Counselling and Psychotherapy (BACP).

Gallwey,T. (1974/1997) The Inner Game of Tennis. New York: Random House.

Gallwey,T. (1997) The Inner Game of Work: Overcoming Mental Performance. New York: RandomObstacles for Maximum House.

Garrett,R. (2006) NHS Expert Patient Programme Mentoring Pilot,Evaluation Report. The Coaching and Mentoring Research Unit. Sheffield: Sheffield Hallam University.

Garvey,B. (1994a) 'A dose of mentoring',Education and Training,36(4): 18-26.

Garvey,B. (1994b) 'Ancient Greece,MBAs,the Health Service an Georg',Education and Training,36(2): 18-26.

Garvey,B. (1995a) 'Healthy signs for mentoring',Education and Training,37(5): 12-19.

Garvey,B. (1995b) 'Let the actions match the words',in D. Clutterbuck and D. Megginson (eds),Mentoring in Action. London: Kogan Page,pp. 111-123.

Garvey,B. (1998) Mentoring in the Market Place: Studies of learning at work. PhD thesis. Durham: University of Durham.

Garvey,B. (2004) 'Call a rose by any other name and perhaps it's bramble?',Development and Learning in Organizations,18(2): 6-8.

Garvey,B. (2006) 'Let me tell you a story',International Journal o Mentoring and Coaching,4(1): 26-37.

Garvey,B. (2009) 'The role of mentoring in professional education',in R.K. Chhem,K. Hibbert and T. Van Deven (eds),Radiology Education: The Scholarship of Teaching and Learning. Berlin: Springer-Verlag,pp. 71-86.

Garvey,B. (2011) A Very Short,Slightly Interesting and Reasonab Cheap Book on Coaching and Mentoring. London: Sage.

Garvey,B. (2012) 'Mentoring for leadership development: a case study of executive mentoring during the banking crisis',The International Journal of Mentoring and Coaching,X(1): 56-76.

Garvey,B. (2014) 'Neofeudalism and surveillance in coaching supervision and mentoring?',e-Organisations & People,21(4): 41-47.

Garvey,B. (2016) 'Philosophical origins of mentoring: the critical narrative analysis',in D. Clutterbuck,A. McClelland,F. Kochan,L. Lunsford and B. Smith (eds),The Sage Handbook of Mentoring. London: Sage.

Garvey,B. and Alred,G. (2000) 'Educating mentors',Mentoring a Tutoring,8(2): 113-126.

Garvey,B. and Alred,G. (2001) 'Mentoring and the tolerance of complexity',Futures,33(6): 519-350.

Garvey,B. and Galloway,K. (2002) 'Mentoring in the Halifax,a small beginning in a large organization',Career Development International,7(5): 271-279.

Garvey,B. and Garrett-Harris,R. (2005) The Benefits of Mentorin A Literature Review. Report for East Mentors Forum,Mentoring and Coaching Research Unit. Sheffield: Sheffield Hallam University.

Garvey,B. and Langridge,K. (2006) The Pupil Mentoring Pocketbook. Alresford,Hants: Teachers' Pocketbooks.

Garvey,B. and Megginson,D. (2004) 'Odysseus,Telemachus and Mentor: stumbling into,searching for and signposting the road to desire',International Journal of Mentoring and Coaching,2(1): 16-40.

Garvey,B. and Williamson,B. (2002) Beyond Knowledge Management: Dialogue,Creativity and the Corporate Curriculum. Harlow: Pearson Education.

Garvey,B.,Alred,G. and Smith,R. (1996) 'First person mentoring',Career Development International,5(1): 10-14.

Garvey,B.,Stokes,P. and Megginson,D. (2009) Coaching and Mentoring: Theory and Practice.London: Sage.

Garvey,B.,Stokes,P. and Megginson,D. (2014) Coaching and Mentoring: Theory and Practice,2nd edition. London: Sage.

Garvey,R. and Westlander,G. (2013) 'Training mentors: behavior which bring positive outcomes in mentoring',in J. Passmore,D.B. Peterson and T. Freire (eds),The Wiley-

Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring. Chichester: John Wiley,pp. 243-265.

Geertz,C. (1974) Myth,Symbol and Culture. New York: W.W. Norton.

Gegner,C. (1997) Coaching: Theory and practice. Unpublished Master's thesis. University of California,San Francisco,CA.

Gelfand,M.J.,Erez,M. and Aycan,Z. (2007) 'Cross-cultural organizational behavior',Psychology,58(1): 479-514.

Ghods,N. and Boyce,C. (2013) 'Virtual coaching and mentoring' J. Passmore,D.B. Peterson,and T. Freire (eds),The Psychology of Coaching and Mentoring. Chichester: John Wiley & Sons,pp. 501-524.

Gibb,S. and Hill,P. (2006) 'From trail-blazing individualism to a social construction community: modelling knowledge construction in coaching',International Journal of Mentoring and Coaching,4(2): 58-77.

Gibb,S. and Megginson,D. (1993) 'Inside corporate mentoring schemes: a new agenda of concerns',Personnel Review,22(1): 40-54.

Giglio,L.,Diamante,T. and Urban,J. (1998) 'Coaching a leader: leveraging change at the top',Journal of Management Development,17(2): 93-105.

Gill,J. and Johnson,P. (1997) Research Methods for Managers. London: Paul Chapman.

Gill,J.,Johnson,P. and Clark,M. (2010) Research Methods for Managers,4th edition. London: Sage.

Gilligan,C. (1982) In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge,MA and London: Harvard University Press.

Gladstone,M.S. (1988) Mentoring: A Strategy for Learning in a Rapidly Changing Society. Research Document CEGEP. Quebec: John Abbott College.

Gladwell,M. (2002) The Tipping Point: How Little Things can Make a Big Difference. London: Abacus.

Godshalk,V.M. and Sosik,J.J. (2000) 'Does mentor-protégé agreement on mentor leadership behavior influence the quality of a mentoring relationship?' Group and Organization Management,25(3): 291-317.

Godshalk,V.M. and Sosik,J.J. (2003) 'Aiming for career success: the role of learning goal orientation in mentoring relationships',Journal of Vocational Behavior,63(3): 417-437.

Golding,W. (1964) The Spire. London: Faber and Faber.

Goldman,L. (1984) 'Warning: the Socratic method can be dangerous',Educational Leadership,42(1): 57-62.

Goldsmith,M. (2005) 'Coaching leaders and behavioural coaching',in H. Morgan,P. Hawkins and M. Goldsmith (eds),The Art and Practice of Leadership Coaching. Hoboken,NJ: Wiley,pp. 56-60.

Goldsmith,M. (2006) 'Where the work of executive coaching lies',Consulting to Management,17(2): 15-17.

Goleman,D. (1996) Emotional Intelligence. London: Bloomsbury

Goleman,D. (1998) Working with Emotional Intelligence. Londo Bloomsbury.

get 360-degree…Goodge,P. and Coomber,J. (2007) 'How to coaching right',People Management,3(May): 44-45.

Gosling,J. and Mintzberg,H. (2003) 'The five minds of a manager',Harvard Business Review,81(11): 54-55.

Grant,A.M. (2003) 'The impact of life coaching on goal attainment,metacognition andmental health',Sports Behaviour and Personality,31(3): 253-264.

Grant,A.M. (2006a) 'An integrative goal-focused approach to executive coaching',in D. Stober and A.M. Grant (eds),Evidence Based Coaching Handbook. New York: Wiley,pp. 153-192.

Grant,A.M. (2006b) 'Solution focused coaching',in J. Passmore (ed.),Excellence in Coaching. London: Kogan Page,pp. 73-90.

Grant,A.M. (2006c) Australian Coaches' Views on Coaching Supervision: A study with implications for Australian coach education,training and practice,at http://groupspaces.com/AustralianCoachingIndustryRese/pages/past-research (accessed 21 February 2017).

Grant,A.M. (2007) 'Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training',Industrial and Commercial Training,39(5): 257-266.

Grant,A.M. (2010) Workplace,Executive and Life Coaching: An Annotated Bibliography from the Behavioural Science and Business Literature. Sydney: University of Sydney.

Grant,A.M. (2012) 'ROI is a poor measure of coaching success: towards a more holistic approach using a well being and engagement framework',Coaching: An International Journal of Theory,Research and Practice,5(2): 74-85.

Grant,A.M. and Greene,J. (2001) Coach Yourself: Make Real Changes in Your Life. London: Pearson Momentum.

Grant,A.M. and Hartley,M. (2013) 'Developing the leader as coach: insights,strategies and tips for embedding coaching skills in the workplace',Coaching: An International Journal of Theory,Research and Practice,6(2): 102-115.

Grant,A.M.,Franklin,J. and Langford,P. (2002) 'The self-reflectio and insight scale: a new measure of private self-

consciousness',Social Behaviour and Personality,30(8): 821-836.

Gravells,J. (2006) 'The myth of change management: a reflection on personal change and its lessons for leadership development',Human Resource Development International,9(2): 283-289.

Gray,D. (2009) Doing Research in the Real World. London: Sage

Gray,D. and Jackson,P. (2011) 'Coaching supervision in the historical context of psychotherapeutic and counselling models: a meta model',in T. Bachkirova,P. Jackson and D. Clutterbuck (eds),Coaching and Mentoring Supervision: Theory and Practice,Maidenhead: Open University Press,pp. 15-28.

Gray,D.E.,Garvey,B. and Lane,D.A. (2016) A Critical Introductic to Coaching and Mentoring. London: Sage.

Gregory,J.B. and Levy,P.E. (2013) 'Behavioural coaching',in J. Passmore,D.B. Peterson and T. Freire (eds),The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring. Chichester: John Wiley,pp. 298-318.

Grint,K. (2010) Leadership: A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.

Grodzki,L. and Allen,W. (2005) The Business and Practice of Coaching: Finding Your Niche,Making Money and Attracting Ideal Clients. London: Norton.

Groot,W. (1993) ‘Het rendement van bedrijfsopleidingen’ (The return of the company),in J. Kessels (1995) ‘Opleidingen in arbeidsorganisaties: Het ambivalen-te perspectief van dekennisproduktiviteit’ (Training in organisations: the ambivalent perspective of knowledge productivity),Comenius,15(2): 179-193

Guardian Online,The (2016) ‘Philip Green accused of being evil Frank Field escalates war of words’,at www.theguardian.com/business/2016/jul/31/philip-green-accused-of-being-evilas- frank-field-escalates-war-of-words (accessed 1 August 2016).

Gutting,G. (2005) Foucault: A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.

Habermas,J. (1974) Theory and Practice. London: Heinemann.

Hackman,R.J. and Wageman,R. (2005) ‘A theory of team coaching’,Academy of Management Review,30(2): 269-287.

Hale,R. (2000) ‘To match or mis-match? The dynamics of mentoring as a route to personal and organizational learning’,Career Development International,5(4/5): 223-234.

Hall,D.T.,Otazo,K.L. and Hollenbeck,G.P. (1999) ‘Behind closed doors: what really happens in executive coaching’,Organizational Dynamics,Winter: 39-53.

Hallett,C. (1997) ‘Learning through reflection in the community: n’s theories of coaching to nursingthe relevance of Sch education’,International Journal of Nursing Studies,34(2): 103-110.

Hamburg,I. (2013) Facilitating Learning and Knowledge Transfe through Mentoring,5th International Conference on Computer Supported Education,Aachen,Germany,6-8 May,at www.csedu.org/?y=2013 (accessed 10 May 2016).

Hamilton,B.A. and Scandura,T.A. (2003) ‘Implications for organizational learning and development in a wired world’,Organizational Dynamics,31(4): 388-402.

Hansford,B. and Ehrich,L. (2006) ‘The principleship: how significant is mentoring?’,Journal of Educational Administration,44(1): 36-52.

Hardingham,A. (2005) ‘A job well done? The coach’s dilemma’,People Management,11(8): 54.

Hardingham,A. (2006) ‘The British eclectic model in practice’,International Journal of Mentoring and Coaching,IV(1): 39-45.

Hardingham,A.,Brearley,M.,Moorhouse,A. and Venter,B. (2004) The Coach’s Coach: Personal Development for Personal Developers. London: CIPD.

Hargrove,R. (1995) Masterful Coaching: Extraordinary Results b
Impacting People and the Way They Think and Act Together.
San Francisco,CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Harlow,E. (2013) 'Coaching,supervision and the social work zeitgeist',Social Work in Action,25(1): 61-70.

Harquail,C.V. and Blake,S.D. (1993) 'UnMasc-ing mentor and reclaiming Athena: insights for mentoring in heterogeneous
Paper 8 in Standing Conference on.organizations'
Organizational Symbolism,Collbato,Barcelona,Spain. (Further information on access to paper at www.scos.org).

- Harris,M. (1999) 'Look,it's a 1-0 psychologist … no,it's a trainer… no,it's an executive coach',TIP,36(3): 1-5.

Harrison,F. (1887) The Choice of Books,and Other Literary Piece
London: Macmillan.

Hatch,M.J. and Cunliffe,A.N. (2013) Organization Theory: Modern,Symbolic and Postmodern Perspectives,3rd edition.
Oxford: Oxford University Press.

Hatfield,I. (2015) New Skills at Work: Self-employment in Europe,JP Morgan Chase Co. London: Institute for Public Policy Research.

Hawkins,C. (2006) 'East of England (Harlow) e-Mentoring Pilot Project',in D. Megginson,D. Clutterbuck,B. Garvey,P. Stokes

and R. Garrett-Harris (eds),Mentoring in Action,2nd edition. London: Kogan Page,pp. 62-67.

Hawkins,P. (2012) Creating a Coaching Culture. Maidenhead: Open University Press.

Hawkins,P. and Schwenk,G. (2006) Coaching Supervision. Paper prepared for the CIPD Coaching Conference,London,September.

Hawkins,P. and Shohet,R. (2006) Supervision in the Helping Professions,3rd edition. Maidenhead: Open University Press.

Hawkins,P. and Shohet,R. (2011) Supervision in the Helping Professions,4th edition. Maidenhead: Open University Press.

Hawkins,P. and Smith,N. (2006) Coaching,Mentoring and Organizational Consultancy: Supervision and Development. Maidenhead: Open University Press.

Hayes,P. (2008) NLP Coaching. London: Open University Press..

Headlam-Wells,J.,Gosland,J. and Craig,J. (2006) 'Beyond the organisation: the design and management of e-mentoring systems',International Journal of Information Management,26: 272-285.

HEFCE (2011) Consultation on Draft Panel Criteria and Working Methods,Higher Education Funding Council for England,Scottish Funding Council,Higher Education Funding Council for Wales,Department for Employment and

Learning,Northern Ireland,at www.ref.ac.uk/pubs/2011-03 (accessed January 2013).

Hemmestad,L.B.,Jones,R.L. and Standal,.F. (2010) 'Phronetic social science: a means of better researching and analysing coaching?',Sport,Education and Society,15(4): 447-459.

Henochowicz,S. and Hetherington,D. (2006) 'Leadership coachir in health care',Leadership and Organization Development Journal,27(3): 183-189.

Higgins,M.C. (2000) 'The more the merrier? Multiple developmental relationships and work satisfaction',The Journal of Management Development,19(4): 277-296.

Higgins,M.C. and Kram,K.E. (2001) 'Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective',Academy of Management Review,26(2): 264-288.

Higgins,M.C.,Dobrow,S.R. and Roloff,K.S. (2007) Resilience an Relationships: The Role of Developmental Support over Time. Working Paper. Fordham University,at http://nrs.harvard. urn-3:HUL.InstRepos:5372958 (accessed March 2013)./edu

Higgins,M.C.,Dobrow,S.R. and Roloff,K.S. (2010) 'Optimism an the boundaryless career: the role of developmental relationships',Journal of Organizational Behavior,72(2): 207-224.

Hislop,D. (2005) Knowledge Management in Organizations: A Critical Introduction. Oxford: Oxford University Press.

Hoddinott,P.,Lee,A.J. and Pill,R. (2006) 'Effectiveness of a breastfeeding peer coaching intervention in rural Scotland',Birth,33(1): 27-36.

Hofstede,G. (1980) Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values.Beverly Hills,CA: Sage.

Hofstede,G. (2001) Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values,2nd edition. Thousand Oaks,CA: Sage.

Hollembeak,J. and Amorose,A.J. (2005) 'Perceived coaching behaviours and college athletes' intrinsic motivation: a test of self-determination theory',Journal of Applied Sports Psychology,17(1): 20-36.

Honoria (1793) The Female Mentor or Select Conversations,vols and 2. London: T. Cadell.

Honoria (1796) The Female Mentor or Select Conversations,vol. London: T. Cadell.

Houghton,J.D. and Neck,C.P. (2002) 'The revised self-leadership questionnaire: testing a hierarchical factor structure for self-leadership',Journal of Managerial Psychology,17: 672-691.

Huang,C.A. and Lynch,J. (1995) Mentoring: The TAO of Giving and Receiving Wisdom. New York: HarperCollins.

Hughes,J. (2003) A Reflection on the Art and Practice of Mentorship,Institutional Investor plc.

Hui,R.T.,Sue-Chan,C. and Wood,R.E. (2013) 'The contrasting effects of coaching style on task performance: the mediating role of subjective task complexity and self-set goal',Human Resource Development Quarterley,24(4): 429-458.

Humble,J.W. (1971) Management by Objectives. London: Management Publications/BIM.

Hunt,J.M. and Weintraub,J.R. (2002) The Coaching Manager: Developing Top Talent in Business. London: Sage.

Hunt,J.M. and Weintraub,J.R. (2007) The Coaching Organization A Strategy for Developing Leaders. Thousand Oaks,CA: Sage.

Hurley,A.E. and Fagenson-Eland,E.A. (1996) 'Challenges in cros gender mentoring relationships: psychological intimacy,myths,rumours,innuendoes and sexual harassment',Leadership and Organization Development Journal,17(3): 42-49.

Hursthouse,R. (1999) On Virtue Ethics. Oxford: Oxford Universi Press.

Hutton,W. (2011) Them and Us: Changing Britain - Why we Nee a Fairer Society. London: Abacus Publications.

Ibarra,H. and Lineback,K. (2005) 'What's your story?',Harvard Business Review,83(1): 64-71. ICF (International Coach

Federation) (2012) 2012 ICF Global Coaching Study. www. coachfederation.de/files/2012globalcoachingstudy.pdf (accessed March 2013).

ICF (2016) 2016 ICF Global Coaching Study. www.coachfederation.org/files/filedownloads/2016ICFglobalcoachingstudy_executivesummary.pdf (accessed March 2016).

Inden,R. (1990) Imagining India. Oxford: Blackwell.

International Labour Organization (ILO) (2013) Global Employment Trends: Recovering from a Second Jobs Dip. Geneva: ILO.

International Labour Organization (ILO) (2016) World Employment Social Outlook: Trends 2016. Geneva: ILO.

Iordanou,I.,Hawley,R. and Iordanou,C. (2017) Values and Ethics Coaching. London: Sage. Irwin,G.,Hanton,S. and Kerwin,D. (2004) ‘Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge’,Reflective Practice,5(3): 425-442.

An exploration of conflicting?”coaching“Ives,Y. (2008) ‘What is paradigms’,International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring,6(2): 100-113.

Jackson,B. and Parry,K. (2012) A Very Short,Fairly Interesting an Reasonably Cheap Book about Studying Leadership,2nd edition. London: Sage.

Jackson,N. and Carter,P. (2000) Rethinking Organizational Behaviour. Harlow: Pearson Education.

Jackson,P.Z. and McKergow,M. (2002) The Solutions Focus: The Simple Way to Positive Change. London: Nicholas Brealey.

Jackson,T. (2002) ‘The management of people across cultures: valuing people differently’,Human Resource Management,41: 455-475.

Jacques,R. (1996) Manufacturing the Employee: Management Knowledge From the 19th to 21st centuries. London: Sage.

Jamieson,D. (2013) ‘Role models,mentors,and other heroes’,Relational Child Care & Youth Practice,26(1): 43-47.

Jarvis,J.,Lane,D. and Fillery-Travis,A. (2006) The Case for Coaching: Making Evidence-Based Decisions on Coaching. London: CIPD.

Jarvis,P. (1992) Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society. San Francisco,CA: Jossey-Bass.

Jessup,G. (1991) Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training. Oxford: Falmer.

ms,A. (2000) Profit beyond Measure. NewJohnson,H.T. and Br York: Free Press.

Johnson,S.K.,Geroy,G.D. and Griego,O.V. (1999) ‘The mentoring model theory: dimensions in mentoring protocols’,Career

Development International,4(7): 384-391.

Jones,R.,Rafferty,A. and Griffin,M. (2006) 'The executive coaching trend: towards more flexible executives',Leadership and Organization Development Journal,27(7): 583-595.

Jones,R.L. and Wallace,M. (2005) 'Another bad day at the trainir ground: coping with the ambiguity in the coaching context',Sport,Education and Society,10(1): 119-134.

Joo,B. (2005) 'Executive coaching: a conceptual framework from an integrative review of practice and research',Human Resource Development Review,4(4): 462-488.

Joseph,S. (2010) 'The person-centred approach to coaching',in E Cox,T. Bachkirova and D. Clutterbuck (eds),The Complete Handbook of Coaching. London: Sage,pp. 68-79.

Jung,C. (1958) Psyche and Symbol. New York: Doubleday.

Kampa-Kokesch,S. and Anderson,M.Z. (2001) 'Executive coaching: a comprehensive review of the literature',Consulting Psychology Journal: Practice and Research,53(4): 205-228.

Kanter,R. (1977) Men and Women of the Corporation. New York Basic Books.

Katz,H. and Darbishire,O. (2000) Converging Divergencies: Worldwide Changes in Employment Systems. Ithaca,NY: ILR/Cornell University Press.

Kauffman,C.,Boniwell,I. and Silberman,J. (2010) ‘The positive psychology approach to coaching’,in E. Cox,T. Bachkirova and D. Clutterbuck (eds),The Complete Handbook of Coaching. London: Sage,pp. 158-171.

Kayes,D.C. (2006) Destructive Goal Pursuit: The Mount Everest Disaster. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kegan,R. and Lahey,L.L. (2009) Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potentia in Yourself and Your Organization. Boston,MA: Harvard Business Press.

Kellar,G.M.,Jennings,B.E.,Sink,H.L. and Mundy,R.A. (1995) ‘Teaching transportation with an interactive method’,Journal of Business Logistics,16(1): 251-279.

Kennett,K. (2006a) ‘Kate Kennett is e-mentored by David Clutterbuck’,in D. Megginson,D. Clutterbuck,B. Garvey,P. Stokes and R. Garrett-Harris (eds),Mentoring in Action,2nd edition. London: Kogan Page,pp. 216-220.

Kennett,K. (2006b) Reflective Practice Groups for Learning Mentors: An Alternative to Supervision? Unpublished Master’s dissertation. Sheffield: Sheffield Hallam University.

Kessels,J. (1995) ‘Opleidingen in arbeidsorganisaties: Het ambivalen-te perspectief van dekennisproduktiviteit’ (Training in organisations: the ambivalent perspective of knowledge productivity),Comenius,15(2): 179-193.

Kessels,J. (1996) 'Knowledge productivity and the corporate curriculum',in J.F. Schreinemakers (ed.),Knowledge Management: Organization,Competence and Methodology. Wurzburg: Ergon Verlag,pp. 168-174.

Kessels,J. (2002) 'You cannot be smart against your will',in B. Garvey and B. Williamson (eds),Beyond Knowledge Management: Dialogue,Creativity and the Corporate Curriculum. Harlow: Pearson Education,pp. 47-52.

Kilburg,R.R. (2004) 'Trudging toward Dodoville: conceptual approaches and case studies in executive coaching',Consulting Psychology Journal,56(4): 203-213.

Kimball,B.A. (1986) Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education. New York: Teachers College Press.

Kimsey-House,H.,Kimsey-House,K.,Sandahl,P. and Whitworth,L (2011) Coactive Coaching:Changing Business,Transforming Lives. London: Nicholas Brealey.

King,P. and Eaton,J. (1999) 'Coaching for results',Industrial and Commercial Training,31(4): 145-151.

Kirkpatrick,D.L. (1959) 'Techniques for evaluating training programmes',Journal of the American Society of Training Directors,13: 3-26.

Klasen,N. and Clutterbuck,D. (2002) Implementing Mentoring Schemes. Oxford: Butterworth Heinemann.

Knowles,M.S.,Holton,E.F. III and Swanson,R.A. (1998) The Adu
Learner. Houston,TX: Gulf.

Kochan,F.K. and Trimble,S.B. (2000) 'From mentoring to co-
mentoring: establishing collaborative relationships',Theory into
Practice,39(1): 20-28.

new theories-Koggel,C. and Orme,J. (2010) 'Editorial: care ethic
and applications',Ethics & Social Welfare,4(2): 109-114.

Kolb,D.A. (1984) Experiential Learning. Englewood Cliffs,NJ:
Prentice Hall.

Krackhardt,D. (1992) 'The strength of strong ties: the importance
of philos in organizations',in N. Nohria and R.G. Eccles
(eds),Networks and Organizations: Structures,Form and Action.
Boston,MA: Harvard University Business School Press,pp.
216-239.

Krackhardt,D. and Stern,R.N. (1988) 'Informal networks and
organizational crises: an experimental simulation',Social
Psychology Quarterly,51: 123-140.

Kram,K.E. (1980) Mentoring Processes at Work: Developing
Relationships in Managerial Careers. Unpublished doctoral
dissertation. New Haven,CT: Yale University.

Kram,K.E. (1983) 'Phases of the mentor relationship',Academy o
Management Journal,26(4): 608-625.

Kram,K.E. (1985a) Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life.Glenview,IL: Scott,Foresman.

Kram,K.E. (1985b) 'Improving the mentoring process',Training and Development Journal,39(4): 42-53.

Kram,K.E. and Hall,D.T. (1996) 'Mentoring in a context of diversity and turbulence',in E.E. Kossek and S.A. Lobel (eds),Managing Diversity: Human Resource Strategies for Transforming the Workplace. Cambridge,MA: Blackwell Business,pp. 108-136.

Kram,K.E. and Isabella,L.A. (1985) 'Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development',Academy of Management Journal,28(1): 110-132.

Krazmien,M. and Berger,F. (1997) 'The coaching paradox',International Journal of Hospitality Management,16(1): 3-10.

Kroger,R.O. and Wood,L.A. (1998) 'The turn of discourse in soci psychology',Canadian Psychology,39(4): 266-279.

Krohn,D. (1998) 'Four indispensable features of socratic dialogue',in R. Saran and B. Neisser (eds),Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education. Stoke on Trent: Trentham Books.

Kuhn,T.S. (1970) The Structure of Scientific Revolutions. Chicago,IL: University of Chicago Press.

Kwon,W.,Clarke,I. and Wodak,R. (2014) 'Micro-level discursive strategies for constructing shared views around strategic issues in team meetings',Journal of Management Studies,52(2): 265-290.

Lam,P. (2006) Culture and Distance Learning in Hong Kong: A case study of an overseas distance learning programme offered to Chinese learners in Hong Kong. Unpublished PhD thesis,University of Leicester.

Lankau,M.J. and Scandura,T.A. (2002) 'An investigation of personal learning in mentoring relationships: content,antecedents,and consequences',Academy of Management Journal,45(4): 779-790.

Lantos,G. (1999) 'Motivating moral corporate behaviour',Journal of Consumer Marketing,16(3): 222-233.

Lasch,C. (1995) The Revolt of the Elites and Betrayal of Democracy. New York: W.W. Norton.

Lattimore,R. (1965) The Odyssey of Homer. New York: Harper Perennial.

Lave,J. and Wenger,E. (1991) Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lawrence,P. (2015) 'Building in a small Australian multinational organisation',Coaching: An International Journal of Theory,Research and Practice,8(1): 53-60.

Lawson,S. (2017) Mentoring in Specialist Workforce Development: A Realist Evaluation. Unpublished PhD thesis,University of Leeds.

Layder,D. (1994) Understanding Social Theory. London: Sage.

Lazovsky,R. and Shimoni,A. (2007) 'The on-site mentor of counseling interns: perceptions of ideal role and actual role performance',Journal of Counseling and Development,85(3): 303-316.

Lee,G. (2003) Leadership Coaching: From Personal Insight to Organizational Performance. London: CIPD.

Legge,K. (1995) Human Resource Management: Rhetorics and Realities. Basingstoke: Macmillan.

Levinson,D.J.,Darrow,C.N.,Klein,E.B.,Levinson,M.H. and McKee,B. (1978) The Seasons of a Man's Life. New York: Knopf.

Lievegoed,B. (1993) Phases: The Spiritual Rhythms of Adult Life Bristol: Rudolf Steiner Press.

Lines,D. and Robinson,G. (2006) 'Tough at the top',International Journal of Mentoring and Coaching,IV(1): 4-25.

Lloyd,B. and Rosinski,P. (2005) ‘Coaching culture and leadership’,Team Performance Management,11(3/4): 133-138.

Longenecker,C.O. and Neubert,M.J. (2005) ‘The practices of effective managerial coaches’,Business Horizons,48: 493-500.

Louis,D. and Fatien Diochon,P.F. (2014) ‘Educating coaches to power dynamics: managing multiple agendas within the triangular relationship’,Journal of Psychological Issues in Organisational Culture,5(2): 31-47.

Lukes,S. (2005) Power: A Radical View,2nd edition. Basingstoke Palgrave Macmillan.

degree feedback with-Luthans,F. and Peterson,S.J. (2003) ’360-systematic coaching: empirical analysis suggests a winning combination’,Human Resource Management,42(3): 243-256.

Lyotard,J.-F. (1984) The Postmodern Condition: A Report on Knowledge (Theory & History of Literature). Manchester: Manchester University Press. Also in M. Pedler,J. Burgoyne and C. Brook (2005) ‘What has action learning learned to become?’,Action Learning: Research and Practice,2(1): 49-68.

MacLennan,N. (1995) Coaching and Mentoring. Farnborough: Gower Publishing.

McAuley,J.,Duberley,J. and Johnson,P. (2007) Organizational Theory: Challenges and Perspectives. Harlow: Pearson Education.

McAuley,M.J. (2003) ‘Transference,countertransference and mentoring: the ghost in the process’,British Journal of Guidance and Counselling,31: 11-24.

McCauley,C.D. and Hezlett,S.A. (2001) ‘Individual development in the workplace’,in N. Anderson,D. Ones,H.K. Sinangil and C. Viswesvaran (eds),Handbook of Industrial,Work and Organizational Psychology. London: Sage,pp. 313-335.

McCauley,C.D.,Moxley,R.S. and Van Velsor,E. (eds) (1998) ‘Wh Leaders Read’: Centre for Creative Leadership Handbook of Leadership Development. San Francisco,CA: Jossey-Bass.

McDonald,M.L. and Westphal,J.D. (2013) ‘Access denied: low mentoring of women and minority first-time directors and its negative effects on appointments to additional boards’,Academy of Management Journal,56(4): 1169-1198.

McElrath,M.,Godat,L.,Musson,J.,Libow,J. and Graves,J. (2005) ‘Improving supervisors’effectiveness: Mayo clinic finds answers through research’,Journal of Organizational Excellence,Winter: 47-56.

McGovern,J.,Lindemann,M.,Vergara,M.,Murphy,S.,Barker,L. and Warrenfeltz,R.(2001) ‘Maximizing the impact of executive coaching: behavioral change,organizationaloutcomes,and return on investment’,The Manchester Review,6(1): 1-9.

McGurk,J. (2012) Coaching: The Evidence Base. London: CIPD.

McIntosh,S. (2003) ‘Work-life balance: how life coaching can help’,Business Information Review,20(4): 181-189.

McLeod,A. (2003) Performance Coaching: A Handbook for Managers,HR Professionals and Coaches.Bancyfelin,Carmarthen: Crown House.

McMahan,G. (2006) ‘Doors of perception’,Coaching at Work,1(6 36-43.

Manz,C.C. and Neck,C.P. (2004) Mastering Self-leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence. Upper Saddle River,NJ: Pearson/Prentice Hall.

Maslow,A.H. (1943) ‘A theory of human motivation’,Psychological Review,50: 370- 96.

Mecca,A.M. (2007) Mentoring Works: California Programs Making a Difference. California Mentoring Association,at www.californiamentorfoundation.org/scorecard (accessed May 2008).

Megginson,D. (1994) ‘Planned and emergent learning: a framework and a method’,Executive Development,7(6): 29-32.

Megginson,D. (1996) ‘Planned and emergent learning: consequences for development’,Management Learning,27(4): 411-28. Reprinted in C. Grey and E. Antonacopoulou (eds) (2004) Essential Readings in Management Learning. London: Sage,pp. 91-106.

Megginson,D. (2012) ‘Who is setting the goalposts?’,Coaching a Work,7(6): 57.

Megginson,D. and Boydell,T. (1979) A Manager’s Guide to Coaching. London: BACIE.

Megginson,D. and Clutterbuck,D. (1995) Mentoring in Action. London: Kogan Page.

Megginson,D. and Clutterbuck,D. (2005a) Techniques for Coaching and Mentoring. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Megginson,D. and Clutterbuck,D. (2005b) ‘The meaning of success’,Training Magazine,October: 19.

Megginson,D. and Clutterbuck,D. (2009) Further Techniques for Coaching and Mentoring. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Megginson,D. and Stokes,P. (2004) ‘Development and supervisic for mentors’,in D. Clutterbuck and G. Lane (eds),The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring. Aldershot: Gower,pp. 94-107.

Megginson,D.,Clutterbuck,D.,Garvey,B.,Stokes,P. and Garrett-Harris,R. (2006) Mentoring in Action,2nd edition. London: Kogan Page.

Megginson,D.,Garrett-Harris,R. and Stokes,P. (2003a) Business Link for London E-mentoring Scheme Conducted by for Small to Medium Enterprise (SME)-Prevista.biz

Entrepreneurs/Managers. Evaluation Report for Business Link London.

Megginson,D.,Stokes,P. and Garrett-Harris,R. (2003b) an E-mentoring Programme for Small to-MentorsByNet Medium Enterprise (SME) Entrepreneurs. Evaluation Report on behalf of Business Link Surrey.

Meister,J.C. and Willyerd,K. (2010) 'Mentoring millennials',Harvard Business Review,88(5): 68-72.

MENTOR (2013) MENTOR's Mission,at www.mentoring.org/about_mentor/mission (accessed May 2013).

Merrick,L. and Stokes,P. (2003) 'Mentor development and supervision: a passionate joint enquiry',International Journal of Coaching and Mentoring (e-journal),1,at www. Emc council.org.

Merrick,L. and Stokes,P. (2008) 'Unbreakable? Using mentoring break the glass ceiling',International Journal of Mentoring and Coaching (e-journal),vi(2),at www. emccouncil.org.

Meyerson,D. and Martin,J. (1987) 'Culture change: an integratio of three different views',Journal of Management Studies,24(6): 623-647.

Miller,A. (2002) Mentoring Students and Young People: A Handbook of Effective Practice. London: Routledge Falmer.

Mintzberg,H.,Ahlstrand,B. and Lampel,J. (1998) Strategy Safari: Guided Tour through the Wilds of Strategic Management. New York: Free Press.

Molloy,J.C. (2005) 'Developmental networks: literature review a future research',Carreer Development International,10(6/7): 536-547.

Monaghan,J. and Lunt,N. (1992) 'Mentoring: person,process,practice and problems',British Journal of Educational Studies,40(3): 248-263.

Morgan,G. (1986) Images of Organization. Beverly Hills,CA: Sage.

Morgan,G. (1993) Imaginization: The Art of Creative Management. Newbury Park,CA: Sage.

Morgan,G. (2006) Images of Organization,3rd edition. London: Sage.

Morgan,H.,Hawkins,P. and Goldsmith,M. (eds) (2005) The Art a Practice of Leadership Coaching. Hoboken,NJ: Wiley.

Morris,B. and Tarpley,N.A. (2000) 'So you're a player,do you ne a coach?',Fortune,141(4): 144-150.

Morrison,A.,White,R.,Velsor,E. and the Center for Creative Leadership (1994) Breaking the Glass Ceiling: Can Women Reach the Top of America's Largest Corporations? Reading,MA: Addison-Wesley.

Mulec,K. and Roth,J. (2005) ‘Action,reflection,and learning: coaching in order to enhance the performance of drug development project management teams’,R&D Management,35(5): 483-491.

Mullen,C.A. (2007) ‘Naturally occurring student-faculty mentori relationships’,in T.D. Allen and L.T. Eby (eds),The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach. Oxford: Blackwell,pp. 119-138.

Murphy,W.M. (2011) ‘From e-mentoring to blended mentoring: increasing students’developmental initiation and mentors’ satisfaction’,Academy of Management Learning and Education,10(4): 604-622.

Murphy,W.M. (2012) ‘Reverse mentoring at work: fostering cros generational learning and developing millennial leaders’,Human Resource Management,51: 549-574.

Murray,E. (2004) ‘Intuitive coaching: summary’,Industrial and Commercial Training,36(5): 203-206.

Nakane,C. (1972) Japanese Society. Berkeley,CA: University of California Press.

Nankivell,C. and Shoolbred,M. (1997) ‘Mentoring: a valuable to for career development’,Librarian Career Development,5(3): 98-104.

Natale,S.M. and Diamante,T. (2005) 'The five stages of executive coaching: better process makes better practice',Journal of Business Ethics,59: 361-374.

Neck,C.P. and Houghton,J.D. (2006) 'Two decades of self-leadership theory and research',Journal of Managerial Psychology,21(4): 270-295.

Now What?-Neff,T. and Citrin,J. (2005) You're in Charge Bancyfelin,Carmarthen: Crown Business.

Neilson,T. and Eisenbach,R. (2003) 'Not all relationships are created equal: critical actors of high-quality mentoring relationships',International Journal of Mentoring and Coaching,1(1): www.emccouncil.org.

Nelson,D.L. and Quick,J.C. (1985) 'Professional women: are distress and disease inevitable?',Academy of Management Review,10(2): 206-218.

Niehoff,B.P. (2006) 'Personality predictors of participation as a mentor',Career Development International,11(4): 321-333.

Nielsen,A.E. and Norreklit,H. (2009) 'A discourse analysis of the disciplinary power of management coaching',Society and Business Review,4(3): 202-214.

Nietzsche,F. (1974) The Gay Science. London: Vintage Books.

Noer,D.M.,Leupold,C.R. and Valle,M. (2007) 'An analysis of Saudi Arabian and US coaching behaviours',Journal of

Managerial Issues,19(2): 271-287.

Nonaka,I. (1991) ‘The knowledge creating company’,Harvard Business Review,Nov.-Dec.: 96-104.

Nonaka,I. (1996) ‘The knowledge-creating company’,in K. Stark (ed.),How Organisations Learn. London: International Thompson Business Press,pp. 18-31.

Nonaka,I. and Horotaka,T. (1995) The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford: Oxford University Press.

Northouse,P.G. (2010) Leadership Theory and Practice,5th editio London: Sage.

O’Brien,K.E.,Biga,A.,Kessler,S.R. and Allen,T.D. (2010) ‘A met analytic investigation of gender differences in mentoring’,Journal of Management,36(2): 537-554.

O’Neill,D.K. and Harris,J.B. (2004) ‘Bridging the perspectives a developmental needs of all participants in curriculum-based telementoring programmes’,Journal of Research on Technology in Education,37(2): 111-128.

O’Neill,R.M. (2005) ‘An examination of organizational predictor of mentoring functions’,Journal of Managerial Issues,XVII(4): 439-460.

O’ Sullivan,P.,Smith,M. and Esposito,M. (2012) Business Ethics: A Critical Approach -Integrating Ethics across the Business

World. London: Routledge.

Oliver,R. (2006) Purposive Drift: Making it up as we go along,at http://changethis.com/manifesto/31.06.PurposiveDrift/pdf/31.06.PurposiveDrift.pdf (accessed 14 October 2013).

Olivero,G.,Bane,K.D. and Kopelman,R.E. (1997) ‘Executive coaching as a transfer of training tool: effects on productivity in a public agency’,Public Personnel Management,26(4): 461-549.

Ordez,L.D.,Schweitzer,M.E.,Galinsky,A.E. and Bazerman,M.H. (2009) ‘Goals gone wild: the systemic side effects of overprescribing goal setting’,Academy of Management Perspectives,February: 6-16.

Owen,H. (1997) Open Space Technology: A User’s Guide,2nd edition. San Francisco,CA: Berrett-Koehler.

Oxford Reference Online (2006a) ’Mentor’,at www.oxfordreference.com/search?q=mentor&searchBtn=Search&isQuickSearch=true (accessed 23 February 2006).

Oxford Reference Online (2006b) ‘Coaching’,at www.oxfordreference.com/search?q=coaching&searchBtn=Search&isQuickSearch=true (accessed 23 February 2006).

Oxford Reference Online (2006c) ‘Protégé’,at www.oxfordreference.com/search?q=protege&sea

rchBtn=Search&isQuickSearch=true (accessed 23 February 2006).

Paik,Y.,Chow,I.H. and Vance,C.M. (2011) 'Interaction effects of globalization and institutional forces on international HRM practice: illuminating the convergence- divergence debate',Thunderbird International Business Review,53(5): 647-659.

Palmer,S. and Williams,H. (2013) 'Motivational interviewing approach',in J. Passmore,D.B. Peterson and T. Freire (eds),The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring. Chichester: John Wiley,pp. 339-364.

Parboteeah,K.P.,Paik,Y. and Cullen,J. (2009) 'Religious groups a work values: a focus on Buddhism,Christianity,Hinduism,and Islam',International Journal of Cross Cultural Management,9(1): 51-67.

Parise,M.R. and Forrett,M.L. (2008) 'Formal mentoring program the relationship of program design and support to mentors' perceptions of benefits and costs',Journal of Vocational Behavior,72(2): 225-240.

Parker-Wilkins,V. (2006) 'Business impact of executive coaching demonstrating monetary value',Industrial and Commercial Training,38(3): 122-127.

Parliament.uk (2015) www.parliament.uk/business/publications/research/key-

issuesparliament- 2015/work/self-employment (accessed 3 March 2016).

Parsloe,E. (1992) Coaching,Mentoring and Assessing. London: Kogan Page.

Parsloe,E. and Leedham,M. (2009) Coaching and Mentoring: Practical Conversations to Improve Learning. London: Kogan Page.

Parsloe,E. and Wray,M. (2000) Coaching and Mentoring: Practica Methods to Improve Learning. London: Kogan Page.

Passmore,J. (ed.) (2011) Supervision in Coaching: Supervision,Ethics and Continuous Professional Development. London: Kogan Page.

Passmore,J. and Fillery-Travis,A. (2011) 'A critical review of executive coaching research: a decade of progress and what's to come',Coaching: An International Journal of Theory,Research and Practice,4(2): 70-88.

Passmore,J.,Peterson,D.B. and Freire,T. (eds) (2013) The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring. Chichester: John Wiley.

Pawson,R. and Tilley,N. (1997) Realistic Evaluation. London: Sage.

Pearson,M. and Kayrooz,C. (2004) 'Enabling critical reflection o research supervisory practice',International Journal for

Academic Development,9(1): 99-116.

Peat,D.F. (1995) Blackfoot Physics: A Journey into the Native American Universe. London: Fourth Estate.

Pedler,M.,Burgoyne,J. and Brook,C. (2005) 'What has action-learning learned to become?',Action Learning: Research and Practice,2(1): 49-68.

Pegg,M. (1999) 'The art of mentoring',Industrial and Commercia Training,31(4): 136-141.

Pemberton,C. (2006) Coaching to Solutions: A Manager's Toolki for Performance Delivery. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Perry,W.G. (1970) Forms of Intellectual and Ethical Developmen in the College Years: A Scheme. New York: Holt,Rinehart and Winston.

Peters,S. (2012) The Chimp Paradox. London: Ebury.

Peterson,D. and Hicks,M. (1999) 'Strategic coaching: five ways t get most value',HR Focus,February: 57-58.

Petty,T.,Good,A. and Putman,S. (2016) Handbook of Research or Professional Development for Quality Teaching and Learning. Hershey,PA: IGI Global.

Pfeffer,J. (1995) 'Producing sustainable competitive advantage through the effective management of people',Academy of Management Executive,9(1): 55-69.

Pfeffer,J. (1997) New Directions for Organization Theory: Problems and Prospects. New York: Oxford University Press.

Phillips,A. (1995) Terrors and Experts. London: Faber.

Phillips,A. (2007) 'After Strachey',London Review of Books,4 October: 36-38.

Phillips,R. (1996) 'Coaching for higher performance',Employee Counselling Today,8(4): 29-32.

Pickstone,J.V. (2000) Ways of Knowing: A New History of Science Technology and Medicine. Manchester: Manchester University Press.

Plato (1989) The Symposium. Trans. A. Nehamas and P. Woodru (HPC Classics Series). Indianapolis,IN: Hackett.

Plato (1997) The Republic. Trans J. Davies and D. Vaughan. London: Wordsworth Classics.

Plato (2004) The Trial and Death of Socrates. Trans. B. Jowett,intro. D. Taffel. New York: Barnes and Noble.

no longer plausible',Training Journal,May:-Platt,G. (2001) 'NLF 10-15.

Porter,M.,Lorsh,J. and Nohria,N. (2004) 'Seven surprises for new CEOs',Harvard Business Review,82(10): 62-72.

Post,D. (2006) 'Important flight parameters in the shot put',Track Coach,175: 5601-2.

Potrac,P.,Jones,R. and Armour,K. (2002) 'It's all about getting respect: the coaching behaviours of an expert English soccer coach',Sport,Education and Society,7(2): 183-202.

Ragins,B.R. (2012) 'Relational mentoring: a positive approach to mentoring at work',in K. Cameron and G. Spreitzer (eds),The Handbook of Positive Organizational Scholarship. New York: Oxford University Press,pp. 519-536.

Ragins,B.R. and Cotton,J.L. (1999) 'Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships',Journal of Applied Psychology,84: 529-550.

Ragins,B.R. and Kram,K.E. (eds) (2007) The Handbook of Mentoring at Work: Theory,Research,and Practice. Thousand Oaks,CA: Sage.

Ragins,B.R. and Verbos,A. (2007) 'Positive relationships in actio relational mentoring and mentoring schemas in the workplace',in J. Dutton and B.R. Ragins (eds),Exploring Positive

Relationships at Work: Building a Theoretical and Research Foundation. Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum and Associates,pp. 91-116.

Ramaswami,A. and Dreher,G.F. (2010) 'Dynamics of mentoring relationships in India: a qualitative exploratory study',Human Resource Management,49(3): 501-530.

Reissner,S.C. and Du Toit,A. (2011) 'Power and the tale: coachin as storyselling',Journal of Management Development,30(3): 247-259.

Rettinger,S. (2011) 'Construction and display of competence and (professional) identity in coaching interactions',Journal of Business Communication,28(4): 426-445.

Revans,R.W. (1983) ABC of Action Learning. London: Lemos ar Crane.

Reynolds,J.,Caley,L and Mason,R. (2002) How do People Learn? Research report. London:CIPD.

Rhodes,J.E.,Reddy,R. and Grossman,J.B. (2005) 'The protective influence of mentoring on adolescents' substance use: direct and indirect pathways',Applied Developmental Science,9(1): 31-47.

Ridler and Co. (2011) Ridler Report 2011: Trends in the Use of Executive Coaching,at www. ridlerandco.com/ridler-report-2011-trends-in-the-use-of-executive-coaching.pdf (accessed 3 October 2013).

Ridler and Co. (2013) Ridler Report 2013: Executive Coaching Rides Recession,at www.ridlerandco.com/ridler-report-2013-executive-coaching-rides-recession.pdf (accessed 3 October 2013).

Ridler and Co. (2016) Ridler Report 2016: Strategic Trends in the Use of Coaching,at www.ridlerandco.com/ridler-report-2016-strategic-trends-in-the-use-of-coaching.pdf (accessed 1 October 2016).

Rigsby,J.T.,Siegal,P.H. and Spiceland,J.D. (1998) 'Mentoring among management advisory services professionals: an adaptive mechanism to cope with rapid corporate change',Managerial Auditing Journal,13(2): 107-116.

Telemachus. Cambridge: Cambridge-Riley,P. (1994) Fénélon University Press.

Roberts,A. (1999) Homer's Mentor: Duties fulfilled or misconstrued. Available at: www.nickols. us/homers_mentor.pdf (accessed 9 October 2016).

Roberts,R.H. Sir (1887) In the Shires. Southampton: F.W. Waite and Co.

Robertson,L. (2005) 'The cost of missed opportunities',Strategic Communication Management,9(3): 5.

Robinson,J. (2005) 'GROWing service improvement within the NHS',International Journal of Mentoring and Coaching,III(1): 87-91.

Rogers,C.R. (1961) A Therapist's View of Psychotherapy: On Becoming a Person. London: Constable and Co.

Rogers,C.R. (1969) Freedom to Learn. Columbus,OH: Merrill.

Rogers,J. (2012) Coaching Skills: A Handbook,2nd edition. Milto
Keynes: Open University Press.

- Rollag,K. (2007) 'Defining the term "new" in new employee research',Journal of Occupational and Organizational Psychology,80(1): 63-75.

Rorty,R. (1989) Contingency,Irony and Solidarity. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose,N. (1999) Governing the Soul: The Shaping of the Private Self,2nd edition. London: Free Association Books.

Rosinski,P. (2003) Coaching across Cultures. London: Nicholas Brealey.

Rousseau,D.M. (1989) 'Psychological and implied contracts in organizations',Employee Responsibilities and Rights Journal,2(2): 121-139.

Rousseau,D.M. (1995) Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements. Newbury Park,CA: Sage.

Rousseau,J.-J. (1762) Emile. Auckland: Floating Press.

Rowan,J. (2010) 'The transpersonal approach to coaching',in E. Cox,T. Bachkirova and D. Clutterbuck (eds),The Complete Handbook of Coaching. London: Sage,pp. 146-157.

Ruona,W.E.A. and Lynham,S.A. (2004) 'A philosophical framework for thought and practice in human resource

development’,Human Resource Development International,7(2): 151-164.

Russell,B. (1998) The Philosophy of Logical Atomism (reprint). La Salle,IL: Open Court.

Russell,B. (2009) Mortals and Others: American Essays 1931-19 (reprint). Abingdon,UK: Routledge Classics.

St John-Brooks,K. (2013) Internal Coaching: The Inside Story. London: Karnac.

Saul,J.R. (1997) The Unconscious Civilization. London: Penguin

Salimbene,F.,Buono,A.F.,Van Steenberg Lafarge,V. and Nurick,A.J. (2005) ‘Service-learning and management education: the Bentley experience’,Academy of Management Learning and Education,4(3): 336-344.

Samier,E. (2000) ‘Public administration mentorship: conceptual and pragmatic considerations’,Journal of Educational Administration,38(1): 83-101.

Scandura,T.,Tejeda,M.,Werther,B. and Lankau,M. (1996) ‘Perspectives on mentoring’,Leadership and Organization Development Journal,17(3): 50-56.

Scandura,T.A. (1998) ‘Dysfunctional mentoring relationships anc outcomes’,Journal of Management,24: 449-467.

Scarbrough,H.,Swan,J. and Preston,J. (1999) Knowledge Management: A Literature Review.London: IPD.

Schein,E.H. (1985) Organizational Culture and Leadership. San Francisco,CA: Jossey-Bass.

Schn,D. (1991) The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Aldershot: Ashgate Arena.

Schn,D.A. (1987) Educating the Reflective Practitioner: Towards New Design for Teaching and Learning in the Profession. San Francisco,CA: Jossey-Bass.

Schostak,J.F. (2002) Understanding,Designing and Conducting Qualitative Research in Education.Buckingham: Open University Press.

Schwabenland,C. (2015) 'Discursive strategies for navigating the terrain between the sacred and the profane',Culture and Organisation,21(1): 59-97.

Schwartz,J.P.,Thigpen,S.E. and Montgomery,J.K. (2006) 'Examination of parenting styles of processing emotions and differentiation of self',Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families,14(1): 41-48.

Schwartz,M. (2000) 'Why ethical codes constitute an unconsciou regression?',Journal of Business Ethics,23: 173-184.

Segerman-Peck,L. (1991) Networking and Mentoring: A Woman Guide. London: Piatkus.

Seibert,S. (1999) 'The effectiveness of facilitated mentoring: a longitudinal quasi-experiment',Journal of Vocational Behavior,54: 483-502.

Seligman,M. (2008) Authentic Happiness. London: Nicholas Brealey.

Seligman,M. (2011) Flourish. London: Nicholas Brealey.

Senge,P.M. (1992) The Fifth Discipline. Chatham,Kent: Century Business.

Sennett,R. (1998) The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism. New York: W.W. Norton.

Shearing,C. (2001) 'Punishment and the changing face of the governance',Punishment & Society,3(2): 203-220.

Sheehy,G. (1974) Passages: Predictable Crises of Adult Life. New York: E.P. Dutton. Sheehy,G. (1996) New Passages: Mapping Your Life across Time. London: Harper Collins.

Sheehy,G. (2006) Passages: Predictable Crises of Adult Life,2nd edition. New York: Ballantine Books.

Shen,Y.,Cotton,R.D. and Kram,K.E. (2015) 'Assembling your personal board of advisors',MIT Sloan Management Review,56(3): 81.

Sherman,S. and Freas,A. (2004) ‘The Wild West of executive coaching’,Harvard Business Review,82(11): 82-90.

Sherpa Coaching (2016) Executive Coaching Survey,11th Annua Cincinnati,OH: Sherpa Coaching.

Shoukry,H. (2016) ‘Coaching for social change’,in T. Bachkirova,G. Spence and D. Drake (eds),The Sage Handbook of Coaching. London: Sage,pp. 181-196.

Sieler,A. (2003) Coaching to the Human Soul: Ontological Coaching and Deep Change. Melborne,Australia: Newfield.

Simmel,G. (1950) The Sociology of Georg Simmel,ed. K.H. Wol New York: Free Press.

Smedley,F. (1866) Frank Farleigh; or Scenes from the Life of a Private Pupil. London: Virtue Brothers and Co.

Smith,I.M. and Brummel,B.J. (2013) ‘Investigating the role of active ingredients in executive coaching’,Coaching: An International Journal of Theory,Research and Practice,6(1): 57-71.

Smith,P.B.,Peterson,M.F. and Schwartz,S.H. (2002) ‘Cultural values,sources of guidance and their relevance to managerial behavior: a 47-nation study’,Journal of Cross-Cultural Psychology,33: 188-208.

Smither,J.W.,London,M.,Flautt,R.,Vargas,Y. and Kucrie,I. (2003) ‘Can working with an executive coach improve multisource

feedback ratings over time? A quasi-experimental field study',Personnel Psychology,56(1): 23-44.

Society for Industrial and Organizational Psychology (2013) Workplace Topics: Introduction to coaching,at www.siop.org/Workplace/coaching/introduction.aspx (accessed 18 April 2013).

Sopher,C.J.,Adamson,B.J.S.,Andrasik,M.P.,Flood,D.M.,Wakefield,S.F.,Stoff,D.M.,et al. (2015) 'Enhancing diversity in the public health research workforce: the research and mentorship program for future HIV vaccine scientists',American Journal of Public Health,105(4): 823-830.

Sosik,J.J. and Godshalk,V.M. (2005) 'Examining gender similarit and mentor's supervisory status in mentoring relationships',Mentoring and Tutoring,13(1): 39-52.

South Yorkshire Police (SYP) (2016) South Yorkshire Police at workforce monitoring reports, www.southyorks.police.uk/content/equality-and-diversity (accessed 20 October 2016).

Sparrow,S. (2007) 'Model behaviour',Training and Coaching Today,April: 24-35.

Speizer,J.J. (1981) 'Role models,mentors and sponsors: the elusiv concepts',Journal of Women in Culture,6(4): 692-712.

Spinelli,E. (2010) ‘Existential coaching’,in E. Cox,T. Bachkirova and D. Clutterbuck (eds),The Complete Handbook of Coaching. London: Sage,pp. 94-106.

Spoth,J.,Toman,S.,Leitchman,R. and Allen,J. (2013) ‘Narrative approaches’,in J. Passmore,D.B. Peterson and T. Freire (eds),The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring. Chichester: John Wiley,pp. 385-406.

Spreier,S.W.,Fontaine,M.M. and Mallery,R.L. (2006) ‘Leadership run amok’,Harvard Business Review,84 (6): 72-82.

Stacey,R.D. (1995) ‘The science of complexity: an alternative perspective for strategic change processes’,Strategic Management Journal,16(4): 77-95.

Stake,R.E. (2004) ‘Case studies’,in N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds),Strategies of Qualitative Inquiry. London: Sage,pp. 88-109.

Starr,J. (2008) The Coaching Manual: The Definitive Guide to the Process,Principles and Skills of Personal Coaching. London: Pearson.

Starr,J. (2014) The Mentoring Manual: A Step by Step Guide to Becoming a Better Mentor. Harlow: Pearson Education.

Stelter,R. (2013) ‘Positive psychology approaches’,in J. Passmore,D.B. Peterson and T. Freire (eds),The Wiley-

Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring. Chichester: John Wiley,pp. 426-442.

Stern,L. and Stout-Rostron,S. (2013) 'What progress has been made in coaching research in relation to 16 ICRF focus areas from 2008 to 2012?',Coaching: An International Journal of Theory,Research and Practice,6(1): 72-96.

Stokes,P. (2007) The Skilled Coachee. Paper presented at the European Mentoring and Coaching Conference,Stockholm,October. Proceedings available at www.emcc.org.

Stone,I.F. (1988) The Trial of Socrates. Boston,MA: Little,Browr

Style,C. and Boniwell,I. (2010) 'The effect of group based life coaching on happiness and wellbeing',Groupwork,20(3): 51-72.

Sy,T. and Côte,S. (2004) 'Emotional intelligence: a key ability to succeed in the matrix organization',Journal of Management Development,23(5): 437-455.

Tabbron,A.,Macaulay,S. and Cook,S. (1997) 'Making mentoring work',Training for Quality,5(1): 6-9.

Tenbrunsel,A.E. and Messick,D.M. (2004) 'Ethical fading: the ro of self-deception in unethical behavior',Social Justice Research,17: 223-236.

Tharenou,P. (2005) 'Does mentor support increase women's care advancement more than men's? The differential effects of

career and psychosocial support',Australian Journal of Management,30(1): 77-109.

Thomas,D.A. and Gabarro,J.J. (1999) Breaking Through: The Making of Minority Executives in Corporate America. Boston,MA: Harvard Business School Press.

Tickle,L. (1993) 'The Wish of Odysseus?',in D. MacIntyre,H. Hagger and M. Wilkin (eds),Mentoring: Perspectives on School Based Teacher Education. London: Kogan Page.

Tobias,L.L. (1996) 'Coaching executives',Consulting Psychology Journal: Practice and Research,48(2): 87-95.

Toffler,A. (1970) Future Shock. Oxford: The Bodley Head.

Torrance,E.P. (1984) Mentor Relationships; How they Aid Creati Achievement,Endure,Change and Die. Buffalo,NY: Bearly.

Townley,B. (1994) Reframing Human Resource Management: Power,Ethics and the Subject at Work. London: Sage.

Townley,B. (2008) Reason's Neglect. Oxford: Oxford University Press.

Trevitt,C. (2005) 'Universities learning to learn? Inventing flexib (e)learning through firstand second-order action research',Educational Action Research,13(1): 57-83.

Tucker,R. (2005) 'Is coaching worth the money? Assessing the ROI of executive coaching',in H. Morgan,P. Hawkins and M.

Goldsmith (eds),The Art And Practice of Leadership Coaching. Hoboken,NJ: Wiley,pp. 245-254.

Turban,D. and Dougherty,T. (1994) ‘Role of protégé personality i receipt of mentoring and career success’,Academy of Management Journal,37(3): 688-702.

Turner,B. and Chelladurai,P. (2005) ‘Organizational and- occupational commitment,intention to leave and perceived performance of intercollegiate coaches’,Journal of Sports Management,19: 193-211.

Tyson,L. (2012) ‘US jobs data reveals economy is bouncing back strongly from recession’,The Guardian Online,17 October,at www.guardian.co.uk/business/2012/oct/17/us-employmentdata recession-recovery (accessed 30 December 2012).

US Census Bureau (2005) Fact Sheet for Race,Ethnic,Ancestry- Group,at http://factfinder.census. gov (accessed 1 May 2007).

Van Emmerik,H.,Baugh,S.G. and Euwema,M.C. (2005) ‘Who- wants to be a mentor? An examination of attitudinal,instrumental,and social motivational components’,Career Development International,10(4): 310-324.

Vermaak,H. and Weggeman,M. (1999) ‘Conspiring fruitfully witl professionals: new management roles for professional organizations’,Management Decision,37(1): 29-44.

Von Krogh,G.,Roos,J. and Slocum,K. (1994) 'An essay on corporate epistemology',Strategic Management Journal,15: 53-71.

Vygotsky,L.S. (1978) Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge,MA: Harvard University Press.

Wanberg,C.R.,Welsh,L. and Hezlett,S. (2003) 'Mentoring: a revie and directions for future research',in J. Martocchio and J. Ferris (eds),Research in Personnel and Human Resources Management,vol. 22. Oxford: Elsevier Science,pp. 39-124.

Warr,P.,Bird,M. and Rackham,N. (1978) Evaluation of Management Training. London: Gower.

Wasylyshyn,K.M. (2003) 'Executive coaching: an outcome study',Consulting Psychology Journal: Practice and Research,55(2): 94-106.

Watkins,M. (2005) The First 90 Days. Boston,MA: Harvard Business School Press.

Watts,R.E. and Pietrzak,D. (2000) 'Alderian encouragement and the therapeutic process of

solution-focused brief therapy',Journal of Counselling and Development,Fall: 442-447.

Webster,F. (1980) The New Photography: Responsibility in Visua Communication. London: John Calder.

Weer,C.H.,DiRenzo,M.S. and Shipper,F.M. (2016) 'A holistic vie of employee coaching: longitudinal investigation of the impact of facilitative and pressure based coaching on team effectiveness',Journal of Applied Behavioural Science,52(2): 187-214.

Weick,K. (1995) Sensemaking in Organizations. London: Sage.

Weisbord,M. and Janoff,S. (1995) Future Search: An Action Guid to Finding Common Ground in Organizations and Communities. San Francisco,CA: Berrett-Koehler.

Welman,P. and Bachkirova,T. (2010) 'Power in the coaching relationship',in S. Palmer and A. McDowall (eds),The Coaching Relationship: Putting People First. Hove: Routledge,pp. 139-158.

Wenson,J.E. (2010) 'PERSPECTIVES: After-coaching leadershi recommendations for-skills and their impact on direct reports organizations',Human Resource Development International,13(5): 607-616.

Western,S. (2012) Coaching and Mentoring: A Critical Text. London: Sage.

Western,S. (2017) 'The key discourses of coaching',in T. Bachkirova,G. Spence and D. Drake (eds),The Sage Handbook of Coaching. London: Sage,pp. 42-61.

Whitehill,A.M. (1991) Japanese Management: Tradition and Transition. London: Routledge.

Whitmore,J. (2002) Coaching for Performance: GROWing People,Performance and Purpose,3rd edition. London: Nicholas Brealey.

Whitmore,J. (2009) Coaching for Performance: Growing Human Potential and Purpose,4th edition. London: Nicholas Brealey.

Whitworth,L.,Kimsey-House,H. and Sandhal,P. (1998) Co-active Coaching: New Skills for Coaching People toward Success in Work and Life. New York: Davies-Black.

Wild,A. (2001) 'Coaching the coaches,to develop teams,to accelerate the pace of change',Industrial and Commercial Training,33(5): 161-167.

Wildflower,L. (2013) The Hidden History of Coaching. Maidenhead: McGraw-Hill.

Williams,H.,Edgerton,N. and Palmer,S. (2010) 'Cognitive T. Bachkirova and D. behavioural coaching',in E. Cox, Clutterbuck (eds),The Complete Handbook of Coaching. London: Sage,pp. 37-53.

Willis,P. (2005) European Mentoring and Coaching Council,Competency Research Project: Phase 2,June. Watford: EMCC.

Wilson,C. (2004) 'Coaching and coach training in the workplace',Industrial and Commercial Training,36(3): 96-108.

Wilson,J.A. and Elman,N.S. (1990) 'Organisational benefits of mentoring',Academy of Management Executive,4: 88-94.

Wood,L.A. and Kroger,R.O. (2000) Doing Discourse Analysis. Thousand Oaks,CA: Sage.

Yates,K. (2015a) 'Managing,tracking and evaluating coaching Pa 1: where are you now?',Industrial and Commercial Training,47(1): 36-41.

Yates,K. (2015b) 'Managing,tracking and evaluating coaching Pa 2: where could you be?',Industrial and Commercial Training,47(2): 95-98.

Young,A.M. and Perrewé,P.L. (2004) 'The role of expectations in the mentoring exchange:an analysis of mentor and protégé expectations in relation to perceived support',Journal of Managerial Issues,XVI(1): 103-126.

Youth Mentoring (2007) Home page,at www.youthmentoring.org (accessed 1 May 2008).

Zeus,P. and Skiffington,S. (2000) The Complete Guide to Coaching at Work. Sydney: McGraw- Hill.

Zeus,P. and Skiffington,S. (2002) The Coaching at Work Toolkit. Roseville,NSW: McGraw-Hill.

Zey,M.G. (1989) ‘Building a successful formal mentor-program’,Mentoring International,3(1): 48-51.

Zimmerman,D.H. (1998) ‘Identity,context and interaction’,in C. Antaki and S. Widdicombe (eds),Identities in Talk. London: Sage,pp. 87-106.

Žižek,S. (2008) Violence. London: Profile.

Zuboff,S. (1988) In the Age of the Smart Machine: The Future of Work and Power. New York: Basic Books.

المترجمتان في سطور

1- د. جوهرة بنت محمد أبا الخيل

المؤهل العلمي:

دكتوراه الفلسفة في الإدارة العامة من جامعة هال، المملكة المتحدة، 2012م.

العمل الحالي:

أستاذ الإدارة العامة المشارك في معهد الإدارة العامة.

أهم الأنشطة العلمية والعملية:

الأنشطة العلمية:

العديد من المؤلفات العلمية ما بين بحوث علمية ومُترجَمات باللغتين العربية والإنجليزية، ومنها:

- Abalkhail, M. J. (2020) Women Managing Women: Hierarchical Relationships and Career Impact, Career Development International Journal, Vol, 00 Issue 1.

- أبا الخيل، جوهرة محمد (2020). التنوع بين الجنسين في مجلس إدارة الشركات: دراسة ميدانية على الشركات المسجَّلة في السوق المالية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الإدارية)، المجلد 29.

- Abalkhail, M. J. (2019) Women's career development in an Arab Middle Eastern context, Human Resource Development International, Vol, 22 Issue 2.

- Abalkhail, M. J. (2018), Challenges of Translating Qualitative Management Data, Gender in Management: an International, Vol. 33 Issue: 1, pp.66-79.

- Abalkhail, M. J. (2017), Arab Gulf Women and the Labyrinth of Leadership, in Ibtihaj Al-A'ali, E. , Al-Shammari , M. and Hatem Masri, M..(Eds), "Arab Women and their Evolving Roles in the Global Business Landscape", IGI Global, USA.

- أبا الخيل، جوهرة بنت محمد، (2017). "إدارة الصراع التنظيمي: دراسة ميدانية في المدارس الثانوية في مدينة الرياض"، مجلة العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، المجلد27، العدد (1).

- أبا الخيل، جوهرة بنت محمد، (2016). ترجمة مقالة:

The Job of Government: Interweaving Public Functions and Private " Hands

التداخل بين أدوار القطاع العام والخاص"، مجلة معهد الإدارة العامة، المجلد 65، العدد 3.

الأنشطة العملية:

- من سبتمبر ٢٠٢٠ حتى الآن، مستشار علمي في مركز البحوث والدراسات بمعهد الإدارة العامة.

- من أغسطس 2020 حتى الآن، عضو في المجلس العلمي لمعهد الإدارة العامة، الرياض.

- من أغسطس 2020 حتى الآن، عضو في فريق دراسة استشراف احتياجات الأجهزة الحكومية من الخدمات الاستشارية التي يُقدِّمها المعهد.

- من سبتمبر 2019 حتى الآن، عضو في لجنة البحوث بمعهد الإدارة العامة، الرياض.

- من مايو 2018 - أغسطس 2019 عضو في اللجنة العلمية لمؤتمر التنمية الإدارية في ضوء رؤية المملكة 2030، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- من ديسمبر 2019 - ديسمبر 2020، رئيسة فريق دراسة البرامج الأساسية والمسارات التدريبية.

- من ديسمبر 2018 - ديسمبر 2019، أستاذ زائر في جامعة:

University of RoehamptonUniversity of London, United Kingdom
Roehampton Business School.

- من ٢٠١٧ - ٢٠١٨، عضو في هيئة تحرير مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض.

- من ٢٠١٧ - ٢٠١٨، عضو في اللجنة الاستشارية، وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- من 2017 – 2014، مديرة إدارة البحوث والاستشارات في الفرع النسائي، معهد الإدارة العامة، الرياض.

- من ،2005 –1998رئيسة قطاع السلوك التنظيمي، معهد الإدارة العامة، الرياض.

-1998 حتى الآن، مستشارة ومُدرِّبة ومُحاضِرة في معهد الإدارة العامة، الرياض.

2– أ. نوف بنت محمد الحريول

المؤهل العلمي:

ماجستير في تخصص الإدارة العامة (السلوك التنظيمي للقيادات)، جامعة الملك سعود، الرياض، عام 2003.

العمل الحالي:

مدرِّبة وعضوة في لجنة التحقيق في الفرع النسائي، معهد الإدارة، الرياض.

الأنشطة العلمية والعملية:

الأنشطة العلمية:

- سُبل رفع مستوى الدافعية لدى الموظفات في المديرية العامة لمكافحة المخدرات"، استشارة مُقدَّمة لوزارة الداخلية، المديرية العامة لمكافحة المخدرات، معهد الإدارة العامة، 2016.

- ترجمة مقالة "تحديث مفهوم المساءلة ليواكب واقعَ إدارة القطاع العام في القرن الحادي والعشرين" (Bringing accountability up to date with the realities of public sector management in the 21st century)، د. بيرت بيرن ، دورية معهد الإدارة العامة، المجلد السابع والخمسون، العدد الثاني، 2016.

- ترجمة مقالة بعنوان: "أثر القيادة التمكينية على الرفاهية النفسية والارتباط بالعمل: الدور الوسيط لرأس المال النفسي".(The effects of empowering leadership on psychological well-being and job engagement: the mediating role of psychological capita، Jong Gyu Park, Jeong Sik Kim, Seung Won Yoon, Baek-Kyoo Joo,2017)، دورية معهد الإدارة العامة، المجلد التاسع والخمسون ، العدد الأول ، سبتمبر، 2018.

- تنفيذ العديد من الحلقات التطبيقية للقيادات النسائية السعودية في أكاديمية إعداد القادة.

- تصميم وإعداد ومراجعة العديد من الحقائب التدريبية للبرامج الإعدادية والبرامج الموجَّهة بمعهد الإدارة، مثل: إدارة النزاع التنظيمي، القيادات الإدارية، التعامل مع العملاء، أساسيات خدمة العملاء.

الأنشطة العملية:

- من 2020 حتى الآن، عضوة في لجنة التحقيق في الفرع النسائي بمعهد الإدارة العامة، الرياض.

- من 2019 إلى 2020، مُوجِّهة ومُرشِدة لقطاع السلوك التنظيمي في الفرع النسائي، بمعهد الإدارة العامة، الرياض.

- من 2018 إلى 2019، عضوة في مبادرة التدريب عن بُعد، في الفرع النسائي، بمعهد الإدارة العامة، الرياض.

- من عام 2013- 2017، رئيسة قطاع السلوك التنظيمي، وعضوة في اللجنة الدائمة للقطاع في الفرع النسائي بمعهد الإدارة العامة، الرياض.

- من 2003 حتى الآن، عضو هيئة تدريب في الفرع النسائي بمعهد الإدارة العامة، الرياض.

مراجع الترجمة في سطور

د . سعد بن عبدالله الكلابي

المؤهل العلمي:

دكتوراه الفلسفة في إدارة الأعمال، جامعة ولاية نيويورك، بفلو، الولايات المتحدة الأمريكية، 1991م.

العمل الحالي:

أستاذ إدارة الأعمال المشارك بكلية إدارة الأعمال، جامعة الملك سعود.

الأنشطة العلمية والعملية:

الأنشطة العلمية:

العديد من المؤلفات العلمية باللغتين العربية والإنجليزية، ومنها:

- نحو أنماط قيادية جديدة وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي: دراسة ميدانية، مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، كلية التجارة، جامعة الإسكندرية، المجلد 37، العدد 2، سبتمبر 2000م.

- نحو نموذج شامل في القيادة: دراسة نقدية لنظريات ومداخل القيادة الإدارية، مركز البحوث بكلية العلوم الإدارية بجامعة الملك سعود، 1421هـ - 2000م.

- غموض وتعارض الأدوار الوظيفية: استعراض وفحص علاقاتها بنتائج العمل، المجلة العربية للعلوم الإدارية، جامعة الكويت، المجلد 15، العدد 2، مايو 2008م.

- Fred Dansereau, et al. (including: Saad A. Al-Kelabi). Individualized Leadership: A new approach. Leadership Quarterly, (1995) Volume 6, Number 3, pp. 413-450.

- Fred Dansereau, et al. (including: Saad A. Al-Kelabi). Extensions to Individualized Leadership Approach: Placing the Approach in Context. Monographs in Organizational Behavior and Industrial Relations, 1998, Vol. 24, Part A, Leadership: The Multiple Level Approaches by Fred Dansereau and Francis Yammarino, Editors, pp. 429-441.

- Saad A. Al-Kelabi. Superior and Subordinate Views of Subordinate's Performance: A Multi-Level Multi-Rater Examination. Middle East Business Review (2000), volume 4 Number 1.

- Nalband, Nisar A. & Alkelabi, Saad A. (2014). Redesigning Carroll's Corporate Social Responsibility Pyramid Model. Paper accepted for presentation in an international conference on advances and management sciences-ICAMS, ISI proceedings conference, to be held in Spain, Feb 20-21, 2014.

أهم الأنشطة العملية:

- مُؤسِّس كلية إدارة الأعمال وعميدها، جامعة الملك سعود، الرياض (27/10/1427هـ إلى 27/10/1429هـ).

- رئيس مجلس عمداء كليات إدارة الأعمال بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي (1427- 1429هـ).

- رئيس وفد جامعة الملك سعود للتحالف مع الجامعات الأمريكية (1427- 1429هـ).

- عضو مجلس أمناء جامعة الأمير محمد بن فهد بن عبدالعزيز (1427هـ- حتى الآن).

- عضو لجنة دكتوراه الفلسفة في إدارة الأعمال بكلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود (1435هـ - حتى الآن).

- مُقرِّر لجنة أعضاء هيئة التدريس، قسم الإدارة، كلية إدارة الأعمال (1432هـ - حتى الآن).

- مستشار معالي مدير جامعة الملك سعود لشؤون القوى البشرية (1422- 1426هـ).

- وكيل كلية العلوم الإدارية بجامعة الملك سعود (1416 – 1421هـ).

تم التصميم والإخراج الفني والطباعة في

الإدارة العامة للطباعة والنشر بمعهد الإدارة العامة - 1442هـ

تم التصميم والإخراج الفني والطباعة في

الإدارة العامة للطباعة والنشر بمعهد الإدارة العامة 1442 – هـ

Notes

[1←]

السقف الزجاجي يشير إلى سقف غير مرئي، ولا يمكن الوصول إليه؛ لكنه يعوق صعود النساء والأقليات إلى الدرجات العليا في السُّلَّم الوظيفي بغض النظر عن مؤهلاتهم وإنجازاتهم.